

ANAIIS



VI EINPP

6º Encontro Internacional
sobre Pedagogia do Piano

12 a 15 de novembro de 2021

Santa Maria/RS

ISBN 978-65-00-57532-3

ANAIS DO VI ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DO PIANO



Universidade Federal de Santa Maria

Organizadores Profa. Dra. Bruna Vieira (UFPI)

Profa. Dra. Carina Joly (Piano & Movement/UFSJ)

Profa. Dra. Claudia Deltregia (UFSM)

Prof. Dr. Daniel Lemos (UFMA)

Prof. Dr. Luis Claudio Barros (UDESC)

Coordenação Geral Profa. Dra. Claudia Deltregia (UFSM)

Prof. Dr. Luis Claudio Barros (UDESC)

Capa e diagramação Douglas Mastella Dal Forno

Santa Maria, 12 a 15 de novembro 2021

- E56 Encontro Internacional sobre Pedagogia do Piano (6. : 2021 : Santa Maria, RS)
Anais do VI Encontro Internacional sobre Pedagogia do Piano (EINPP)
[recurso eletrônico] / Santa Maria/RS, 12 a 15 de novembro de 2021 ;
organizadores Bruna Vieira ... [et al.] ; coordenação geral Claudia Deltregia
e Luis Claudio Barros – Santa Maria, RS : UFSM, 2021.
1 e-book : il.
- ISBN 978-65-00-57532-3
1. Piano - Eventos 2. Pedagogia 3. Educação I. Vieira, Bruna
II. Deltregia, Claudia III. Barros, Luis Claudio IV. Título.
- CDU 786.2(063)

O VI Encontro Internacional sobre Pedagogia do Piano foi dedicado ao pianista Nelson Freire (1944 - 2021), nossa inspiração para a vida e para a Música.



“Os documentários que eu vinha fazendo até então tratavam de desordem, de violência e de desagregação. Tive vontade de filmar o contrário daquilo e Nelson foi o caminho. Ele encarnava valores de um humanismo essencial a todo projeto de civilização decente – a transmissão da beleza, o imperativo moral do trabalho bem feito, a recusa a toda vulgaridade e espalhafato. (...) Nelson Freire (o pianista, não o filme) representava e representa – nos discos, nos registros dos concertos, na vida discreta que levou – uma outra face do Brasil: o lado capaz de nos salvar. Seu talento não está ao alcance da maioria de nós, mas a honradez, sim”.

João Moreira Salles (autor do documentário Nelson Freire)



Apresentação

O VI Encontro Internacional sobre Pedagogia do Piano aconteceu entre os dias 12 e 15 de novembro de 2021 na Universidade Federal de Santa Maria. O evento foi promovido com a parceria de colegas de diversas instituições brasileiras e estrangeiras e realizado de forma totalmente on-line devido à pandemia de COVID 19. Todas as universidades públicas envolvidas neste projeto possuem, em seu quadro de trabalho, docentes com forte atuação extensionista e investigativa na área de Pedagogia do Piano. O objetivo principal, desde 2012, é promover atividades destinadas à formação inicial e continuada de professores de piano, possibilitando a interação entre alunos, artistas, pesquisadores e professores de piano de reconhecido mérito.

Nesta sexta edição, nossa intenção foi continuar o trabalho de fortalecimento e divulgação de pesquisas e produções artísticas, através de chamada de trabalhos, debates, oficinas, palestras, conferências, *workshops*, mesas-redondas, recitais, salas virtuais para debates, *masterclasses* para adultos e crianças e, pela primeira vez, um Festival de Piano Infantojuvenil, que proporcionou *workshops* remotos para crianças e organizou dois recitais de crianças. Tivemos também homenagens para alguns dos grandes mestres de piano brasileiros, que tiveram impacto em várias gerações: Dirce Bauer Knijnik, Luiz Carlos de Moura Castro e Luiz Senise (*in memoriam*). Também promovemos uma homenagem ao grande pianista Nelson Freire, falecido no dia 1º de novembro de 2021, poucos dias antes do evento. Além disso, através de uma



parceria com o Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFSM, tivemos uma Exposição de Artes Visuais denominada “Encontros sobre Pedagogia do Piano”.

O VI Encontro Internacional sobre Pedagogia do Piano, ocorrido em 2021, considerou particularmente o tempo singular em que vivemos: as mudanças que o impacto da pandemia teve nas nossas vidas, incluindo aquelas causadas na realidade socioeconômica do país e as mais diversas maneiras com que procuramos conviver com essa realidade. Nesse contexto, pensamos em um evento com a responsabilidade de propagar conhecimento para uma sociedade plural, inclusiva e com demandas muito diversas. Mais ainda, o VI EINPP, inserido no contexto da universidade pública, procurou reiterar a função da mesma: promover e difundir de forma acessível oportunidades de formação continuada, visando um ensino de qualidade e amplamente inclusivo, mesmo em tempos difíceis. Trabalhamos com muito comprometimento para a realização de um ótimo evento, hospedado em uma plataforma digital inovadora.

No lançamento dos Anais do evento, queremos agradecer às autoras e aos autores que contribuíram para o nascimento deste espaço de publicação, além de todos os palestrantes eicineiros que generosamente atuaram no evento. Nosso especial agradecimento também vai ao apoio da FAPERGS, Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSM, Pró-reitoria de Extensão da UFSM e Projeto Pianíssimo, da UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina). Esperamos que os trabalhos aqui apresentados colaborem, mais uma vez, para a consolidação da área de Pedagogia do Piano no Brasil e para a difusão das pesquisas realizadas neste campo.

Desejamos uma ótima leitura a todos!



Realização



Reitor: Paulo Afonso Burmann

Vice-Reitor: Luciano Schuch

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa: Paulo Renato Schneider

Pró-Reitor de Extensão: Flavi Ferreira Lisboa Filho

Diretor do Centro de Artes e Letras: Cláudio Ant3nio Esteves

Chefe do Departamento de Músca: Silvia Cristina Hasselaar



Coordenação e Comissões

Coordenação Geral

Profa. Dra. Claudia Deltregia (UFSM)

Coordenação Adjunta

Prof. Dr. Luis Claudio Barros (UDESC)

Comissão Organizadora do Evento

Profa. Dra. Alessandra Feris (University of South Dakota, EUA)

Profa. Dra. Carina Joly (Piano & Movement/UFSJ)

Profa. Dra. Fabiana Bonilha (CTI “Renato Archer/Campinas”)

Profa. Dra. Fátima Corvisier (USP/Ribeirão Preto)

Prof. Dr. Fernando Corvisier (USP/Ribeirão Preto)

Profa. Dra. Gabriella Affonso (UFPA)

Prof. Jean Paul Harb (COMBAS/Puerto Varas, Chile)

Profa. Dra. Mauren Frey (UFPel)

Profa. Ms. Mirka da Pieva (Mirka Jogos Musicais)

Técnico Administrativo José Rui Fernandes (UFSM)

Acadêmica Angélica Dal Col de Almeida (UDESC)

Acadêmico Guilherme Ramos (UFPel)

Acadêmica Natália Emanuele Stack (UFSM)

Acadêmico Allan Willian Vogt (UFSM)

Acadêmico Hudson Manoel Borges Garcia (UFSM)

Acadêmico Jordiel Casali Biniek (UFSM)

Comissão Organizadora do Festival Infantojuvenil

Profa. Angela Maria Ferrari (UFSM)

Prof. Dr. João Batista Sartor (UFSM)



Comissão Científica:

Profa. Dra. Bruna Vieira (UFPI) - Coordenadora

Profa. Dra. Carina Joly (Piano & Movement/UFSJ) - Coordenadora Adjunta

Prof. Dr. Daniel Lemos (UFMA) - Coordenador Adjunto

Profa. Ms. Daniela Cabezas (UFPI)

Profa. Dra. Josélia Ramalho Vieira (UFPB)

Profa. Dra. Thaís Nicolau (UDESC)

Prof. Dr. Vicente Della Tonia Jr. (Georgia State University, EUA)

Pareceristas:

Profa. Dra. Bruna Vieira (UFPI)

Profa. Dra. Carina Joly (Piano & Movement/UFSJ)

Prof. Dr. Daniel Lemos (UFMA)

Profa. Dra. Gabriella Mattos Affonso (UFPA)

Prof. Dr. Germano Gastal Mayer (UFPEl)

Profa. Dra. Josélia Ramalho Vieira (UFPB)

Profa. Dra. Maria Bernardete Póvoas (UDESC)

Profa. Dra. Stefanie Freitas (UFMG)

Prof. Dr. Tarcísio Gomes Filho (UFRN)

Profa. Dra. Thaís Nicolau (UDESC)

Prof. Dr. Vicente Della Tonia Jr. (Georgia State University, EUA)

Organizadores dos Anais:

Profa. Dra. Bruna Vieira (UFPI)

Profa. Dra. Claudia Deltregia (UFSM)

Prof. Dr. Daniel Lemos (UFMA)

Profa. Dra. Carina Joly (Piano & Movement/UFSJ)



Professores convidados:

Agustin Muriago (Peabody Institute – Johns Hopkins University, Estados Unidos)

Alessandra Feris (University of South Dakota, Estados Unidos)

Angela Ferrari (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil)

Bernardete Castelan Póvoas (Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil)

Bruna Vieira (Universidade Federal do Piauí, Brasil)

Carina Joly (Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil)

Cheisa Goulart (Projeto PianoForte, Bagé, RS, Brasil)

Cláudia Deltrégia (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil)

Cristina Capparelli Gerling (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Daniel Lemos (Universidade Federal do Maranhão, Brasil)

Daniela Torres Cabezas (Universidade Federal do Piauí, Brasil)

Edson Filho (Boston University, Estados Unidos)

Fabiana Bonilha (Centro de Tecnologia da Informação “Renato Archer”, Brasil)

Fátima Corvisier (Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, Brasil)

Fernando Corvisier (Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, Brasil)

Gabriella Affonso (Universidade Federal do Pará, Brasil)

Gerard López Boada (Conservatório Sabadell e Conservatório de Barcelona, Espanha)

Jean Paul Harb (Conservatorio de Música y Bellas Artes del Sur, Puerto Varas, Chile)

Jeremy Siskind (Fullerton College, Califórnia, Estados Unidos)

Josélia Vieira (Universidade Federal da Paraíba, Brasil)

Judit Gábos (Eszterházy Károly University, Hungria)

Leonardo Gell (School of Musical Arts, University of Costa Rica, UCR, Costa Rica)

Luciana Hamond (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)

Luís Cláudio Barros (Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil)

Maria Luisa Avello (Projeto PianoForte, Bagé, RS, Brasil)

Martha Hilley (Austin Butler School of Music, University of Texas, Estados Unidos)

Maria Luiza Zani (Conservatório “Maestro Henrique Castellari”, Salto, SP, Brasil)



Marvin Blickenstaff (The New School for Music Study, Kingston, Estados Unidos)

Maurícy Martin (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Nayana Di Giuseppe Germano (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil)

Rosana Massuela (Organização Social Sustenidos, Projeto GURI, Brasil)

Scheilla Glaser (Escola Municipal de Música de São Paulo, EMMSP, Brasil)

Scott Price (University of South Carolina, Estados Unidos)

Silvia Molan (University of Music and Performing Arts, Stuttgart, Alemanha)

Tarcísio Gomes Filho (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)

Thaís Nicolau (Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil)

Ulrike Wohlwender (University of Music and Performing Arts, Stuttgart, Alemanha)

Vicente Della Tonia Junior (Georgia State University, Perimeter, Estados Unidos)

Yuri Covaeski (Pianista e restaurador de pianos, Brasil)

Professores - Festival Infantojuvenil:

Bianca d'Avila do Prado (Suzuki String Academy, University of Idaho, Estados Unidos)

Bianca Ribeiro (Doutoranda, Universidade de São Paulo, USP, Brasil)

Izabela Pavan (Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil)

Jesús Espinoza (Diretor artístico da Orquestra EncontrArte, Placilla, Chile)

Laura Longo (Professora particular e professora da Escola Municipal de Iniciação Artística, EMIA, Brasil)

Luiz Felipe Nobre (Instituto Casa Nobre, Guarda do Embaú, SC, Brasil)

Luciana Vieira (Educadora musical, Campinas, SP, Brasil)

Mariana Nascimento (Professora e proprietária do Estúdio de Piano, Santa Maria, RS, Brasil)

Marília Henriques (Educadora musical, Brasil)

Mirka da Pieva (Professora particular, Mirka Jogos Musicais, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Vanessa Bormann (Piano Studio Vanessa Bormann, Ribeirão Preto, SP, Brasil)



Sumário

- 14 Programação geral
- 14 Trabalhos Apresentados
- 15 Conversas em Preto e Branco

Artigos

Comunicações artísticas

- 19 **Escolha, Compreensão, Interpretação e Gravação de Peças Didáticas de Compositores Brasileiros**
Abigail Somavilla, Caroline Lavich Leme, Julia Pavan Coelho, Larissa de Camargo Silva, Lucas Siduosky, Natália Stack, Thiago Garcia Miran

- 37 **“Notas de Beethoven”: um recital documentário**
Bruna Vieira

Comunicações orais Piano On-Line

- 61 **Música e Pandemia:
um estudo de caso com dois professores de piano**
Hellyson Rodrigues Costa, Bruna Vieira



83 **O ensino de piano remoto:
perspectivas de quatro professores**

Daniel Barbosa Silva, Bruna Vieira

103 **Ensino e extensão articulados para a formação
do professor de piano: a experiência cooperativa
do PianoLab/UFPB nos anos pandêmicos 2020/2021**

Josélia Ramalho Vieira, José Edmilson Coelho Falcão,
André Felipe de Almeida Castro, Débora Oliveira Santana

122 **Piano On-Line: um relato sobre a criação de um curso
de extensão durante a pandemia do COVID-1**

Joana Cunha de Holanda, Tarcísio Gomes Filho

Comunicações orais Iniciação ao Piano

141 **Atividades lúdicas no ensino de piano para crianças:
ideias sustentáveis para escolha e aplicação conscientes**

Mariana Nascimento Bol da Silva, Claudia Deltregia

165 **Uma abordagem pedagógica da literatura pianística brasileira
do século XX para os níveis básico e intermediário**

Ísis Natali Cardoso

194 **O envolvimento emocional na aprendizagem de piano:
sua relevância e benefícios da aplicação
de estratégias pedagógicas**

Ana Filipa Neves Ferreira, Clarissa Gomes Foletto



Comunicações orais

Técnica e Literatura Pianística

- 225 **O Princípio da Relação e Regulação do Impulso-Movimento, a Imagem Artística, e as Cadeias Musculares: Uma Convergência Expressiva**

Gabriel Paolo Gnoatto Tafari, Bernardete Castelan Póvoas

- 243 **Inter-relações entre a Valsa Op. 64 N.1 de Frédéric Chopin e a 7ª Valsa de Esquina de Francisco de Mignone - reconhecimento de semelhanças entre valsas**

Alexandre Diettrich, Maria Bernardete Castelan Póvoas

- 262 **A cultura japonesa na produção pianística de Amaral Vieira: um estudo analítico**

Victor Xavier Vieira Goulart, Lucia Silva Barrenechea

Comunicações orais

As Diversas Funções do Piano

- 287 **Discussões sobre as competências do pianista colaborador: The Art of Accompanying and Coaching de Kurt Adler**

Taiur Fontana

- 304 **Ensino integrado de piano complementar, teoria e percepção musical com ampla inclusão de repertório popular brasileiro**

Miguel Angelo Zanotelli

- 322 **Os colégios confessionais e as práticas de ensino de piano**

Vania Claudia da Gama Camacho



Programação geral

A programação geral do evento pode ser acessada no link abaixo:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/368/2022/01/BOOKLET-VI-EINPP.pdf>

Várias atividades constantes na programação do evento podem ser acessadas no Canal do YouTube “Encontros sobre Pedagogia do Piano”.

Trabalhos apresentados

Com o objetivo de tornar o espaço de apresentação de trabalhos o mais rico possível dentro da conferência, foram realizadas duas chamadas de trabalhos distintas: a primeira voltada para trabalhos acadêmicos tradicionais que incluíam artigos escritos (comunicações artísticas e orais) e a segunda voltada para comunicações informais de experiências de ensino através de vídeos pré-gravados, sem a exigência de registro em artigo. Essa segunda modalidade foi denominada “Conversas em Preto e Branco” e contou com apresentações de professores de diversos países. Alguns vídeos das apresentações de trabalho podem ser visualizados no Canal do YouTube do projeto: Encontros sobre Pedagogia do Piano.



Conversas em preto e branco

Relação dos trabalhos apresentados:

O piano nos ensina sobre a vida

Carina Joly, São João Del Rei, MG (Brasil)
pianoandmovement@gmail.com

Group piano teaching in International School of Leuven

Elesa Papakost Smyri, Thessaloniki (Grécia)
elesapapakostasmyri@yahoo.gr

Aprendendo piano por imitação

Hidelfonso Ramon Dikson Nogueira Pessoa, Teresina, PI (Brasil)
ramonpessoa2008@gmail.com

Ensino de piano a distância para um aluno estrangeiro de sete anos

Lucas Farias Silvano, Araranguá, SC (Brasil)
lucasfsilvano@gmail.com

O ensino de piano em escolas públicas primárias no Reino Unido

Márcia de Oliveira Goulart, Londres (Reino Unido)
mogoulart@yahoo.com.br

Aspectos corporales, auditivos y emocionales en la interpretación musical

Mónica Zubczuk, Buenos Aires (Argentina)
grandesmaestrosdelpiano@gmail.com

Gincana AnimaTeclas

Patrícia Rocha de Melo Arantes, São Paulo, SP (Brasil)
patriciameloarantes@gmail.com



O primeiro ano de piano

Ricardo Pozenatto Saint Petersburg, Florida (Estados Unidos)
ricardoaugusto.sp@gmail.com

Professores e o Relacionamento com a Comunidade

Rosangela Sebba Starville, Mississippi (EUA)
rys3@colled.msstate.edu

Sirius 6.0: Um piano que faz suas mãos crescerem

Ulrike Wohlwender e Silvia Molan, Stuttgart (Alemanha)
ulrike.wohlwender@hmdk-stuttgart.de
silviamolan@hotmail.com

Mindfulness: una práctica necesaria para pianistas

Yasmin Fainstein, Buenos Aires (Argentina)
yasminbets@gmail.com



ARTIGOS



Comunicações artísticas

VI ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DO PIANO



Escolha, Compreensão, Interpretação e Gravação de Peças Didáticas de Compositores Brasileiros

Choice, Understanding, Interpretation and Recording
of Didactic Works by Brazilian Composers

Abigail Somavilla

Universidade Federal de Santa Maria

bigasomavilla@gmail.com

Caroline Lavich Leme

Universidade Federal de Santa Maria

carolinelavichleme@gmail.com

Julia Pavan Coelho

Universidade Federal de Santa Maria

juliapavancoelho@hotmail.com

Larissa Camargo Silva

Universidade Federal de Santa Maria

larissa.camargo.silva@gmail.com

Lucas Siduoski

Universidade Federal de Santa Maria

lucas_siduoski@icloud.com

Natália Stack

Universidade Federal de Santa Maria

nataliastack@hotmail.com

Thiago Miranda

Universidade Federal de Santa Maria

thiagomirandaufsm@gmail.com





Resumo: Esse artigo relata o processo de escolha, compreensão e interpretação de obras didáticas de compositores brasileiros cujas gravações não estão disponibilizadas *online*. As obras estão sendo estudadas e serão gravadas por um grupo de estudantes do Curso de Bacharelado em Piano da UFSM. Seguindo ideias de projetos como o *Piano Pérolas* ou *Instituto do Piano Brasileiro* que procuram, entre outras ações, disponibilizar gravações de bom nível de peças de compositores brasileiros, este projeto também visa disponibilizar gravações e revelar o processo de escolha, compreensão e interpretação de peças, salientando também questões relacionadas ao ensino do repertório didático. No decorrer do texto, além de apontar etapas desse processo, salientamos a importância do estudo de peças didáticas brasileiras que não possuem gravações disponíveis, como coadjuvante no desenvolvimento da criatividade interpretativa, do refinamento técnico e do desenvolvimento da autonomia na busca pelo conhecimento artístico. Pretende-se, no futuro, realizar gravações de alto nível técnico e disponibilizar no Instituto do Piano Brasileiro, tornando este projeto uma iniciativa de fluxo contínuo dentro do Curso de Bacharelado em Piano da referida Universidade.

Palavras-Chave: Repertório didático; música brasileira; interpretação.

Abstract: This article reports the process of choosing, understanding and interpreting pedagogical Brazilian pieces whose recordings are not available online. The works are being studied and will be recorded by a group of undergraduate piano students from the UFSM. Following the same ideas from projects such as *Piano Pérolas* or *Instituto do Piano Brasileiro* this Project seek, among other actions, to provide good-quality recordings of pieces by Brazilian composers. This project also aims to reveal the process of choosing, understanding and interpreting pieces, also highlighting issues related to the teaching of the pedagogical repertoire. Throughout the text, we also emphasize the importance of studying Brazilian pedagogical pieces whose recordings are not available as a supporting element for the development of creativity, technical refinement and autonomy in the pursuit of artistic knowledge. It is intended, in the future, to make recordings of a high technical level and make it available at the Instituto do Piano Brasileiro. This initiative may become a continuous flow project within the Bachelor's Degree in Piano of the UFSM.

Keywords: Pedagogical Repertoire; brazilian music; interpretation.

Introdução

A fidelidade e o respeito pela partitura são, como Brendel (2016) afirmou, os fundamentos da aprendizagem e execução musical. Porém, atualmente, o estudante de piano encontra gravação de praticamente todas as obras que fazem parte do repertório padrão de conservatórios, escolas e universidades. O livre acesso às gravações de pianistas clássicos de alto nível está disseminado através de diversas plataformas digitais pela internet e o estudante pode encontrar a gravação de diversas interpretações distintas de uma mesma peça. Esse costume de ouvir gravações antes mesmo de ler a peça cria um padrão auditivo que absorve o aluno num modelo engessado de criação interpretativa difícil de modificar. Brendel (2016) reforça que “a partitura é o “roteiro” do intérprete, com “placas de sinalização” para orientar o andamento, o humor, a expressão, a articulação e a dinâmica. Huron através de Gerling (Huron, 2007 apud Gerling, 2014, p.59) nos “aconselha a abandonar aspectos primários de sensações e percepções para investirmos na dimensão da criatividade e da imaginação em contextos mais reais”.

Se por um lado, esse reconhecimento auditivo prévio ajuda o aluno em alguns aspectos interpretativos, absorvendo, imitando e transformando ideias, por outro, esse fato pode ser um fator que limita ou intimida o artista a construir sua própria interpretação, sobretudo durante os anos de formação acadêmica. Num primeiro estágio, para pianistas iniciantes, a imitação de uma interpretação, seja a partir de uma gravação, seja a partir da orientação de seu professor, é necessária para a assimilação de muitos padrões, aumentando o vocabulário musical expressivo do pianista. Por outro lado, quando o pianista quer buscar o refinamento técnico, pensando em um fraseado diferente, ou propondo uma passagem sem pedal ou com menos rubato, a execução pode ficar abafada ou

mesmo comprometida pela lembrança da gravação. Não se trata de uma contestação da interpretação do pianista que fez a gravação e a publicou, mas de propor ao aluno em formação uma reflexão quanto aos padrões interpretativos da escolha desse pianista. Dentro desse pensamento, no processo de aprendizado de uma obra, pode-se recorrer aos vários estudos que focam na comparação entre gravações de profissionais reconhecidos, a fim de apontar diferentes soluções expressivas para uma mesma obra (SOARES, 2018; MATSCHULAT, 2011, entre vários outros). Um outro processo muito válido que proporciona ao intérprete em desenvolvimento pesquisar diferentes possibilidades de interpretação é o desafio de estudar e gravar de maneira inédita uma obra didática brasileira. O processo de criação da interpretação desde sua leitura, buscando uma “imagem artística”¹ da obra, pensando nos detalhes de articulação, definição do dedilhado, soluções técnicas para determinadas passagens e estratégias de interpretação e memorização é, sem dúvida, um ótimo exercício de aprendizado, o qual é potencializado, eventualmente, em obras muito antigas ou contemporâneas.

Esse desafio de gravar uma obra inédita de um compositor brasileiro se resume, como Gerling (2014, p.59) expõe, “no paradoxo de que cabe ao executante ler a partitura com absoluta fidedignidade e, também, ultrapassar o que está explicitamente anotado para atingir um patamar interpretativo singular”, reforçando o pensamento de Brendel de que a partitura é apenas um roteiro e não a música final. Contribui para a razoabilidade deste pensamento o fato de que mesmo os próprios compositores, nas gravações disponíveis, se permitem liberdades criativas no momento efêmero da realização da própria obra e mesmo após o estudo metódico das peças do repertório tradicional, é praticamente impossível reproduzir uma mesma performance com cem por cento de fidelidade ao que está descrito na partitura, sendo influenciado por diversos fatores externos e internos relacionados ao pianista e ao momento da performance. Freitas também contribui para o pensamento de que as decisões musicais vão muito além da partitura:

¹ Termo largamente utilizado pelo lendário professor Heinrich Neuhaus. (NEUHAUS, 1973)



“Uma obra musical existe além de sua notação, que nos fornece informações como alturas, durações, articulações, dinâmicas, andamentos e descrições de expressividade, mas cabe ao intérprete a manipulação das estruturas em seus mais variados níveis e a projeção das decisões de colorido, agógica e gestual. Esses elementos podem estar sugeridos, mas não estão explícitos na partitura. Ao tomar decisões, o intérprete apresenta o seu ponto de vista.” (FREITAS, 2014, p. 3)

Outro autor que reforça essa ideia de que a interpretação vai muito além do que é sugerido na partitura é H. G. Gadamer, filósofo alemão considerado um dos maiores expoentes da hermenêutica. Segundo Abdo (2000, p.16-17), Gadamer faz uma dura crítica:

“tomar como referência privilegiada o significado dado pelo autor e seu tempo (como fazem, por exemplo, os que tocam com instrumentos da época, acreditando, assim, estarem mais próximos da obra e serem mais verdadeiros), além de acarretar um esforço inútil (pois tal significado é inalcançável), implica um desvio, um afastamento, pois significa relacionar-se com uma mediação e, por conseguinte, distanciar-se duplamente da obra e da sua verdade. O significado do autor e seu tempo é apenas um dentre os vários que a obra recebe ao longo de sua trajetória histórica, sendo todos igualmente legítimos.” (GADAMER, 1977, p.165, APUD ABDO, 2000, p.16-17)

Considerando as dificuldades expressas pelos pensamentos anteriormente mencionados no quesito interpretação, a escolha de um repertório de nível didático também permite ao aluno/intérprete dedicar-se a parâmetros básicos da técnica e da interpretação pianística que muitas vezes são atropelados pelas dificuldades no estudo de uma obra de nível mais avançado. Em um artigo de França (2004) que foca na avaliação da performance de vestibulandos e graduandos em música, a autora chama a atenção para a necessidade de elevar a qualidade expressiva da performance no decorrer dos anos de estudo e não apenas elevar o nível técnico das peças estudadas. A autora declara:

“para se consolidar uma qualidade musical mais refinada é preciso que esta seja exercitada em peças acessíveis nas quais o indivíduo possa tomar decisões expressivas conscientes e consistentes. A complexidade



técnica das peças pode afetar a fluência, o andamento, a expressividade, a articulação estrutural e a caracterização estilística, comprometendo o desempenho musical como um todo. É preciso que o repertório do aluno inclua peças que os permitam ‘funcionar’ em um nível musical mais elevado e experimentar possibilidades de articulação simbólica cada vez mais refinadas.” (FRANÇA, 2004, p.45)

Essa volta a um repertório de nível de execução mais fácil permite ao intérprete desvendar e refinar com mais intensidade todos os elementos presentes nas poucas páginas propostas, não sendo a execução técnica o principal desafio, mas a criação de uma interpretação eficaz e pertinente a partir do material disponível, usando a própria bagagem e as ferramentas interpretativas construídas ao longo do curso de Bacharelado em piano.

Iniciando um projeto - procedimentos metodológicos

O principal objetivo deste projeto coletivo foi escolher obras didáticas de compositores brasileiros ainda não gravadas, incluindo vários períodos e partindo, sobretudo dos Álbuns de partituras disponibilizados pelo IBP - Instituto do Piano Brasileiro. Cada estudante escolheu uma peça de nível elementar ou intermediário, com o auxílio das professoras orientadoras, após verificar a ausência de gravações da mesma. Para tal, foram feitas consultas no YouTube, Google e outras plataformas digitais, utilizando palavras-chave que incluíam o nome do compositor e o nome da peça. Embora pesquisas on-line sejam, de certa forma, inconclusivas, tornando difícil a certeza de que todas as opções disponíveis foram visualizadas, indicam ao menos, a ausência de gravações disponibilizadas em projetos de referência no Brasil. Essa consulta também permitiu encontrar gravações de outras obras que poderiam servir de parâmetro para a interpretação e materiais bibliográficos diversos sobre o compositor escolhido. A escolha inicial ocorreu a partir de motivações diversas tais como, peças adequadas para seus alunos, no caso de estudantes que já atuam como professores, como foi o caso da peça *Insistência* de Nepomuceno, pelo aluno Lucas Siduoski, peças de um compositor vivo que facilitasse o diálogo como foi o caso da escolha da peça *Prelúdio em dó sustenido menor* do compositor Dimitri Cervo pela aluna

Larissa Camargo. Pela preferência por certo gênero musical, como foi o caso da escolha da valsa *Deusa* de Carlos Pagliuchi, escolhida pela aluna Natália Stack, imagem sonora que lembra um brinquedo no caso da peça *A caixinha de música* de João Octaviano, escolha da aluna Caroline Leme. A afinidade com o estilo do compositor, como no caso da peça *Romance Sertanejo* de Aloysio de Alencar Pinto, escolhida pelo aluno Thiago e também a admiração pela obra do compositor como na escolha de Frederico Richter, levando ainda em consideração sua relação com a UFSM.

Criação de uma interpretação:

Segundo Barry e Hallan (2002, p. 156) a partir de pesquisas já existentes, a interpretação de uma obra pode se dar de maneira analítica, a partir da análise da estrutura da peça e audição de várias gravações existentes, o que permite a comparação entre essas gravações e uma análise plenamente racional ao construir uma interpretação. Outra abordagem é intuitiva e a interpretação é construída a partir da prática e da experimentação, baseando-se na intuição e na audição, sendo intérpretes e ouvintes ao mesmo tempo. Considerando que não existem gravações prévias das obras estudadas, uma abordagem intuitiva é necessária ao intérprete, partindo da análise da partitura e da criação de uma imagem sonora que deve ser exposta ao ouvinte. Por vezes, uma das chaves possíveis para interpretação de uma obra inédita é o contato com o estilo do compositor e o estilo musical e período histórico a que pertence, podendo contextualizá-lo e partir de um terreno conhecido para criar a imagem sonora. Esse processo é possível em obras como a valsa *Deusa* que se mantém em uma harmonia e estética tradicional. Outras obras se distanciam do processo tradicional de composição e carregam desafios diferentes ao preparar a interpretação, como as obras de Frederico Richter, um compositor autodeclarado pós-tonal em um uso extensivo de intervalos não convencionais e harmonias estranhas à harmonia tradicional.

Nessas duas abordagens, analítica ou intuitiva, é necessário que o intérprete primeiramente compreenda as ideias musicais contidas na intenção do compositor através da escrita, como afirmam Palmer e Freitas (PALMER 1997



apud FREITAS, 2014, p2), “o termo interpretação geralmente se refere às características individuais de uma obra musical modelada através das ideias do intérprete”, reforçando o papel do intérprete como intermediário entre a obra e o público, papel necessário para que a música alcance seu destino final e transitório que é a audição por parte do ouvinte. Sobre a ação e função do intérprete sobre a música a ser interpretada e Clarke (CLARKE, 2002, apud FREITAS, 2014, p.2) discorre sobre duas correntes neste sentido: “Uma corrente postula que o executante é apenas o intermediário entre as ideias do compositor e a transmissão para o público”, cabendo a ele a função de executar o mais fidedignamente a partitura escrita e tentar recriar as ideias do compositor sobre a obra. “Outra corrente defende que o executante tem a função de interpretar a notação musical e de imprimir suas ideias, comunicando-as com autoridade”. Essa corrente permite uma maior liberdade por parte do intérprete e maior apropriação pessoal da obra, em papel de coautoria e cocriação da obra executada. Independente da escolha do caminho interpretativo a ser tomado, o discurso deve ser coerente e claro, de maneira que chegue o mais objetivamente possível ao ouvinte.

Escolha e gravação das peças:

As obras escolhidas para este projeto foram pesquisadas pelos estudantes, a fim de produzirem gravações inéditas de peças de compositores brasileiros, destacando a importância do Brasil no cenário pianístico e pedagógico com peças de nível iniciante e intermediário. A escolha das peças teve motivações individuais diversas. Abaixo, temos as obras e seus autores, bem como seus desafios técnicos e interpretativos, seguido do link para visualização da gravação e partitura.

***A Caixinha de Música* – João Octaviano (1892-1960)**

O compositor da peça, João Octaviano (1892-1960), também pianista, regente e professor, nasceu em Porto Alegre, mas se mudou para o Rio de Janeiro ainda muito jovem. Em 1911, ingressou no Instituto Nacional de Música e foi aluno de Henrique Oswald e Francisco Braga. Entre as obras do autor há concertos,



óperas, poemas sinfônicos, peças para canto e piano, além de peças inspiradas em ritmos afro-brasileiros. Na década de 1940 foi professor da Escola Nacional de Música, tendo publicado vários manuais de teoria e harmonia.

“*Caixinha de Música*” é a segunda peça da suíte “*Caixa de Brinquedos*”. A melodia remete ao som de uma verdadeira caixinha de música infantil, até por ser toda escrita para ser executada no registro mais agudo do piano. Escrita na tonalidade de fá maior, podemos identificar uma organização A-B-C-B-A, sendo que a parte A apresenta uma sequência de acordes, a parte B um ostinato na mão esquerda e uma melodia na mão direita, a parte C arpejos seguido de movimento escalar descendente e ascendente para repetir outros arpejos, onde também nesta parte se observa uma mudança de textura, e uma tonicização do excerto para ré menor. Após, a peça retoma a ideia da parte B e finaliza repetindo a parte A.

***Deusa* - Carlos Pagliuchi (1885-1963)**

Carlos Pagliuchi foi um compositor nascido na Itália, porém naturalizado brasileiro, já que vivia no Brasil desde muito criança. Pagliuchi foi muito influente no cenário musical paulista no início do século XX, sendo pianista e regente em diversos meios, incluindo cinemas bastante conceituados como o Pathé Palace. Também foi professor de piano e harmonia no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e foi um dos escolhidos por José de Freitas Valle (“Jacques d’Avray”) para musicar os seus *TragiPoèmes*.

Na valsa *Deusa*, do pianista, maestro, professor e compositor brasileiro Carlos Pagliuchi, podemos identificar uma organização A-B-A-C-A, sendo a parte A na tonalidade de ré menor e bastante expressiva, com uso de oitavas tanto na mão direita como na mão esquerda, exigindo atenção ao quinto dedo na hora de ensinar o aluno, o que contribui para o fortalecimento do dedo. Também possui variações de dinâmicas, uso de acentos e utilização do registro mais agudo do piano com indicação de oitava acima, o que é bom para explorar os diversos registros do piano, promovendo mobilidade gestual e agilidade. Já na parte B temos um grande contraste em relação à parte A, com mudança para

a tonalidade homônima maior (ré maior). Nessa parte temos 3 planos sonoros, que exigem um estudo mais cuidadoso e certa atenção ao ritmo sincopado da mão esquerda. Já a indicação con grazia sugere frases mais longas e um caráter mais alegre. Na parte C temos novamente 3 planos sonoros, porém em tonalidade menor e com mais indicações de dinâmicas e acentos. Essa é a parte mais difícil da peça, pois exige um estudo minucioso sobre cada plano sonoro, respeitando as indicações de dinâmicas e fraseado, trabalhando novamente o ritmo sincopado na mão esquerda junto da indicação marcato. Tanto a parte B como a parte C exigem agilidade na execução das colcheias para que a peça tenha fluidez na hora da execução. É necessária a escolha de um dedilhado já que a peça não possui indicação do mesmo, o que é ótimo para desenvolver esta habilidade com os alunos. Como não há gravação da peça, nem mesmo uma indicação do próprio compositor em como executá-la, o intérprete tem uma maior liberdade musical, podendo empregar muitas de suas ideias.

Viagem pelo Teclado - Frederico Richter (1932-)

Frederico é um compositor gaúcho da cidade de Novo Hamburgo. Atuou como docente no Conservatório de Pelotas e na Universidade Federal de Santa Maria onde foi responsável pela criação da Orquestra Sinfônica. Se acerca das tendências contemporâneas ao estudar na Universidade McGill no Canadá e é considerado o primeiro compositor de Música Eletrônica do Rio Grande do Sul. Sua obra é eclética e considerada pós-tonal, sem se ater a nenhuma corrente musical estabelecida, mas a uma amálgama dessas correntes existentes.

Para o projeto, foram escolhidas peças do método de piano *Viagem pelo teclado* de Frederico Richter que apresenta 44 peças em forma de miniatura, iniciando em um nível bem básico, sem muitas variações melódicas e rítmicas, utilizando a escrita em mínimas e semínimas. Ao longo do livro, essa escrita evolui para figuras rítmicas como colcheias e semicolcheias, e para melodias mais desenvolvidas, que resultam em frases musicais.

As primeiras peças são de nível elementar e abordam o reconhecimento do teclado, o descobrimento de sua sonoridade, assim como, o significado e valor



das figuras rítmicas. Da metade para o final do método as peças se tornam mais complexas, utilizando de maiores variações rítmicas, delineamentos melódicos, dinâmicas, articulações entre outros aspectos musicais.

A principal intenção do compositor com este livro foi exercitar a criatividade e a imaginação do aluno, unido ao seu desenvolvimento técnico. Para trabalhar esse aspecto criativo, ele criou uma relação entre o título das peças e o seu conteúdo musical, além de indicações expressivas pouco usuais no início da pauta, como “sentido”, “saltitante”, “travesso”, “girando”, que não sendo indicações musicais exatas, contribuem para que a interpretação seja construída de forma criativa, usando a auralidade que esse tipo de indicação permite. O título ainda é representado por um desenho no início em cada uma delas, permitindo ao aluno, principalmente crianças, se sentir atraídas de forma visual e entrar no espírito do livro, viajando pelo livro com sua protagonista: Mara. Além disso, Frederico vai aos poucos adicionando elementos da escrita musical, que propositalmente, tem o papel de chamar a atenção do aluno.

No início do método há comentários sobre cada uma das 44 peças, além de uma nota para os professores de piano. Esses comentários indicam quais aspectos técnicos o compositor queria que fossem trabalhados com os alunos durante o estudo das peças.

Seis peças serão apresentadas no vídeo por dois executantes, são elas: *A Sonata do Reloginho* (Nº24), *Carrossel das Teclas Pretas* (Nº28), *Valsa do Gato Ronronante* (Nº33), *Canção de Mara* (Nº 37), *Valsa Lenta Improvisada* (Nº41) e *Pequena Audição* (Nº 42).

A *Sonata do Reloginho* é a única peça do livro que contém três movimentos distintos. Ela chama a atenção pelo seu acompanhamento da mão esquerda, muito comum em sonatas e sonatinas do período clássico, logo é uma ótima introdução ao aluno a esse contexto de obras. É interessante também ressaltar que as notas e intervalos utilizados na mão direita são os mesmos nos três movimentos, mas estão dispostos de maneiras diferentes para caracterizar frases distintos em cada um deles.

Em *Carrossel das Teclas Pretas* o aluno é movido a tocar em apenas teclas pretas, o que demanda atenção do professor com relação a posição da mão do



estudante. Essa peça traz indicações de dinâmicas e andamentos que faz com que o aluno se sinta como um participante ativo na música. Um bom exemplo é no *accelerando* final, que também serve como um treinamento rítmico.

Na *Valsa do Gato Ronronante*, a mão esquerda apresenta uma nova forma de acompanhamento, de valsa, sendo uma ótima peça para introduzir o aluno ao novo gênero. Além disso, é bem expressiva, utilizando acentos e mudanças de dinâmicas entre o piano e o forte. A melodia da mão direita é escrita basicamente com o intervalo harmônico de semitom, o que simula o ronronar do gato. Da mesma forma, os acentos de dinâmica forte, representam o seu miado.

A *Canção de Mara* é uma melodia acompanhada por um quase ostinato na mão esquerda usando uma possível harmonia de I7M o que demonstra uma linguagem tonal com acréscimo de dissonâncias nessa peça. A melodia é expressiva e cantabile, permitindo ao aluno ser expressivo e ouvir cada uma das notas que formam a linha melódica.

A *Valsa Lenta Improvisada* é marcada “a vontade” no início, sugerindo uma liberdade em relação à dinâmica e andamento, características da improvisação. A valsa tem muita semelhança com as valsas brasileiras do período romântico e do século XX, particularmente com as valsas de Francisco Mignone, o qual presidiu sua banca de doutorado e permitiu que Richter fizesse adaptações de suas obras, aprovando-as. É possível que esse seja um elo de relação estética nessa peça de Richter.

A *Pequena Audição* é singela e cativante, provavelmente a mais tradicional das 44 peças, onde tudo acontece da forma “esperada”. A atenção deve ser dada aos detalhes de fraseado, dinâmica, ligaduras e acentos.

Insistência - Alberto Nepomuceno (1864-1920)

Alberto Nepomuceno foi um compositor nascido no Ceará, defensor do uso da língua portuguesa na música de concerto. É tido como o pai do nacionalismo, tendo escrito duas óperas como temática nacionalista e uma terceira, inacabada. Foi diretor do Instituto Nacional de música, criando projetos para a institucionalização da música erudita.



A peça *Insistência*, de Alberto Nepomuceno, é a quarta peça de um conjunto de peças infantis, sendo elas: *Canção*, *Manobra Militar*, *Minueto* e *Insistência*. Possui andamento Andantino e fórmula de compasso 3/4. Possui predominância de figuras rítmicas simples, como mínimas e semínimas, que são apropriadas para um aluno iniciante.

A mão esquerda se alterna em dois acordes: Fá maior em posição fundamental e Lá menor em segunda inversão, desta forma, alterando somente uma nota entre cada compasso da mão esquerda: do Fá para o Mi. Nos últimos 10 compassos, a mão esquerda trabalha em movimento paralelo com a mão direita, em 3 compassos com intervalo de sexta e nos demais em uníssono.

A mão direita ao longo de grande parte da peça possui duas posições de pentacorde: em alguns momentos com o pentacorde de Lá, outros momentos com o pentacorde de Ré, não trazendo a dificuldade no quesito passagens de dedos, muitas vezes difícil para o aluno no início do aprendizado. As dinâmicas se alternam entre piano e mezzoforte, com diminuendos e crescendos, e o final em pianíssimo. O compositor indica a articulação “sempre ligado”.

É uma peça na qual, o professor tendo identificado estes padrões, pode apresentá-los ao aluno mesmo antes de mostrar a partitura, facilitando a compreensão musical. Importante também, é destacar que posteriormente ao trabalho de notas e ritmo, pode ser introduzido o pedal direito do piano, podendo ser utilizado a cada compasso da música, o que fica claro para o aluno que está tendo os primeiros passos na pedalização.

Romance Sertanejo - Aloysio de Alencar Pinto (1911-2007)

Aloysio de Alencar Pinto, nascido em Fortaleza-CE em 1911, foi um pianista, professor, compositor e folclorista. Em 1932, bacharelou-se em Direito pela Universidade do Ceará. Em 1936, concluiu o curso de piano do então Instituto Nacional de Música com Medalha de Ouro. Foi aluno de Godofredo Leão Veloso, Barrozo Netto e Nicolai Orloff, tendo estudado no Conservatoire Américain no Palais de Fontainebleau, onde foi aluno de Robert Casadesus, Marguerite Long e Nadia Boulanger, recebendo no fim do curso o Grande Prêmio “Mention d’Honneur

du Concours de Virtuosit  ”. Como pedagogo e professor lecionou para nomes como Jacques Klein, Gerardo Parente, Maria da Penha e Irany Leme. Compositor focado principalmente no piano, escreveu inúmeras obras para o instrumento, sendo a maioria de forte caráter folclórico, além de coros, música de câmara e transcrições de Bach e Handel. Escreveu artigos musicológicos, sendo notáveis seus estudos sobre Melodia do Nordeste e suas Const  ncias Modais e os artigos publicados sobre Ernesto Nazareth, José Maurício Nunes Garcia, Villa-Lobos, Francisco Mignone, e Darius Milhaud. Foi doutor Honoris Causa pela UNIRIO, tendo recebido outras importantes condecorações nacionais e internacionais, como a Medaille de la Ville de Paris. Faleceu em 6 de outubro de 2007.

Romance Sertanejo, de Aloysio de Alencar Pinto, é uma peça da coletânea *Quatro Peças Populares*. Escrita em compasso 2/4 e na tonalidade de l   menor, a peça é marcada pelo ritmo sincopado e pela melodia com características comuns ao período por volta de 1930, com forte influência de ritmos da época, tal qual o choro, com destaque para o baixo na mão esquerda permeada de staccatos. Também recebendo nome de *Melodia dos Sertões Maranhenses*, pode-se dizer que é uma peça inspirada no folclore da região do interior do Maranhão. Estruturalmente, a peça apresenta 3 seções diferentes, todas divididas em 2 semifrases, alternando a finalização entre elas. A primeira seção “A”, dos compassos 1 ao 8, o compositor esconde a tonalidade principal até sua cadência no oitavo compasso. Na seção B, compassos 9 ao 16, já é mais afirmativa nas duas semifrases. Na seção C, temos um retorno do padrão iv- V/iv; iv- i, e termina retomando a seção A. O andamento    andante, com semínima a 66 bpm e duração média de 50 segundos.

Prelúdio em D   sustenido menor - Dimitri Cervo (1968)

A Peça apresentada    um prelúdio composto por Dimitri Cervo, compositor brasileiro contemporâneo. Dimitri nasceu no dia 19 de fevereiro de 1968, em Santa Maria – RS e, atualmente é professor da UFRGS. O Prelúdio foi escrito em homenagem ao pianista Alexandre Dias. A pequena peça transita entre dois tons, Câm e C  . A mão esquerda faz um papel de efeito sonoro, onde cria um ambiente de “ondulação” (Cervo, 2021), ao acompanhar a melodia da



mão direita. Esta ondulação é feita a partir de quiálteras de 10 em quintas do tom. A execução lembra um tremolo, porém, deve ser respeitado estritamente os valores das quiálteras. No final da peça há um momento de ápice sonoro, onde a mão esquerda realiza um movimento ascendente enquanto há uma melodia na mão direita em fortíssimo: esse momento em dinâmica fortíssimo é o clímax da peça. Logo após, vem a calma e a “desorientação” do ritmo, pois as quiálteras da esquerda começam a variar de 10 para 9 e, depois, para 12. A peça termina com um rallentando em pianíssimo e a pedalização é marcada de forma clara e estrita na partitura. O compositor indica a troca do pedal no compasso 4, depois no compasso 6 e a partir do compasso 8 ocorre a troca de pedal em todos os compassos. Em contato com o compositor, o mesmo declarou que a partitura ainda será revisada, adicionando indicações de pedal mais precisas. O compositor também declarou que na segunda metade do compasso 14 o pedal deve ser retirado, tornando a sonoridade da mão esquerda mais “seca”. Em relação ao processo de leitura e estudos do Prelúdio, nota-se uma dificuldade inicial em estabelecer o ritmo das quiálteras da mão esquerda com a melodia da mão direita, já que estamos acostumados com quiálteras de 3 e seus múltiplos. É necessário estudar devagar e com metrônomo somente a mão esquerda repetidas vezes, até que o ritmo se internalize. Após isso, é necessário um estudo com mãos juntas observando, cuidadosamente, as dinâmicas indicadas. A mão esquerda deve ser leve e tocada de forma totalmente relaxada, para dar o efeito de ondas. Nas palavras do compositor, “O Prelúdio cria uma atmosfera soturna e misteriosa, através da ondulação do intervalo de quinta, sobre o qual longos pedais geram os espectros melódicos e de harmônicos que ambientam a peça” (CERVO, 2021).

Conclusão

Os participantes, através dos desafios propostos, realizaram uma primeira gravação sem nunca terem ouvido tais peças, partindo de suas experiências musicais e artísticas, da análise dos elementos presentes, da exploração das possibilidades interpretativas, do diálogo com professoras e colegas e da pesquisa sobre os compositores e seus estilos composicionais. Cada peça difere entre



si tanto pelos aspectos estilísticos e composicionais, como por suas dificuldades técnicas e interpretativas. A dificuldade de interpretação sem a audição de uma gravação prévia como referência, garantiu uma maior liberdade musical, bem como a reflexão sobre o texto musical a partir de ferramentas e elementos próprios criados ao longo da vivência musical, exigindo a criação de uma imagem sonora anterior à sua realização. Posteriormente, esse trabalho, que inclui gravações caseiras em instrumentos de qualidade duvidosa devido à pandemia (COVID-19) se converterá em gravações de boa qualidade afim de serem enviadas como contribuição ao Instituto do Piano Brasileiro, que é atualmente a maior referência musicológica tratando-se de piano brasileiro, considerando ser de interesse comum a disponibilização desse material. Além disso, existe a intenção de tornar esse projeto como algo de fluxo contínuo entre alunos e egressos do curso de música da Universidade Federal de Santa Maria.



Referências:

ÁLBUM de partituras edição Nº43. In: Álbum de partituras. [S. l.]: Instituto Piano Brasileiro, ca. 2019. Disponível em: www.institutopianobrasileiro.com.br. (disponível apenas para assinantes)

Barry, N., & Hallam, S. Practice. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), **Science and psychology of music performance** Oxford: Oxford University Press, p. 151–166, 2002

CARLOS Pagliuchi. **Casa do Choro**. Disponível em: <https://acervo.casadochoro.com.br/cards/view/891> acesso em 04 de ago. de 2021. Acesso em 13 de set. de 2021

CARLOS Pagliuchi. **Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira**. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/carlos-pagliuchi/obra>. Acesso em 4 de ago. de 2021.

CERVO, Dimitri. **Prelúdio C#m**. (Mensagem pessoal). Mensagem recebida por <larissa.camargo.silva@gmail.com> em 27 de maio de 2021.

CERVO, Dimitri. **Prelúdio C#m**. Whatsapp (Mensagem pessoal). Áudio enviado dia 13 de agosto de 2021 as 17h.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. **Per Musi- Revista Acadêmica de Música - UFMG**, Minas Gerais, ed. 10, p. 31-48, 2004.

FREITAS, Stefanie. Modelagem como ferramenta de estudo e aprendizagem na prática pianística para a construção de uma interpretação. **XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, São Paulo, 2014.

GERLING, Cristina Caparelli. Barcarola op. 60 de F. Chopin: Etapas e estratégias de aprendizagem. **Art Research Journal**, Brasil, v. 1/2, p. 59-75, 2014.

MATSCHULAT, Josias. **Gestos Musicais no Ponteio n ° 49 de Camargo Guarnieri: Análise e Comparação de Gravações**. 2011. Dissertação (Tese de Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.



NEUHAUS, Heinrich. **The Art of Piano Playing**. New York: Praeger Publishers, 1973

PINTO, Georges. F. Mirault. Aloysio de Alencar Pinto- Verbete. **Enciclopédia do Instituto do Piano Brasileiro**. Disponível em <http://institutopianobrasileiro.com.br/enciclopedia/Aloysio-de-Alencar-Pinto>. Acesso em 7 de set. de 2021.

RICHTER, Frederico. Viagem pelo Teclado. São Paulo: Editora Novas Metas, 1985.

SOARES, Nayane Nogueira. **Sonata para Piano nº 1 de Francisco Mignone : comparação de gravações e decisões interpretativas**. 2018. Dissertação (Pós graduação em música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

THOMPSON, Daniella. **As crônicas bovinas, pt 24**. De imigrantes italianos e cinema. Disponível em http://daniellathompson.com/Texts/Le_Boeuf/cron.pt.24.htm, acesso em 13 de set. de 2021.

WILSON, Frances. **The Wisdom of Alfred Brendel**. In: Interlude. [S. l.], 7 mar. 2021. Disponível em: <https://interlude.hk/the-wisdom-of-alfred-brendel/>. Acesso em: 7 ago. 2021.



“Notas de Beetholven”: um recital-documentário

“Notas de Beetholven”: documentary-recital



Bruna Vieira

Universidade Federal do Piauí
brunavieira@ufpi.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta um recorte da pesquisa em andamento que se desenvolve no processo de criação de um projeto artístico com base na obra para piano do compositor Beetholven Cunha. Para além de divulgar a sua obra, esta pesquisa tem como objetivo inovar o recital tradicional propondo a criação de um “recital-documentário”. A proposta deste formato híbrido fundamenta-se na intenção da performer de criar um contexto para as obras e incorporá-lo à performance musical. A presente pesquisa artística configura-se num desenho fenomenológico que se desdobra através da colaboração compositor-intérprete na busca pela criação de um contexto para as obras e no resgate das memórias afetivas do compositor. Através da pesquisa, a autora discute que tais elementos interferem tanto no processo criativo da prática interpretativa quanto na experiência da performance em si.

Palavras-Chave: pesquisa artística; colaboração compositor-intérprete; recital-documentário; Beetholven Cunha; obras para piano.

Abstract: This paper presents an excerpt from the ongoing research about an artistic project based on the piano work of brazilian composer Beetholven Cunha. In addition to publicizing his work, this research aims to innovate the traditional recital proposing the creation of a “documentary recital”. Through this hybrid format, the performer intends to create a context for the works and incorporate it into the musical performance. This artistic research is configured in a phenomenological design that unfolds through the composer-performer collaboration in search to contextualize the works and rescue the composer’s affective memories. The author argues that such elements interfere both in the creative process of interpretive practice and in the performance experience itself.

Keywords: artistic research; composer-performer collaboration; documentary-recital; Beetholven Cunha; piano works.

Introdução

A colaboração entre compositor e intérprete tem sido uma prática cada vez mais recorrente na música contemporânea e um tema de crescente interesse no âmbito da investigação artística, sobretudo na última década. Ainda que escassa perante a vasta produção que se tem publicado em música, a relevante discussão sobre a relação entre compositor e intérprete aponta para um novo paradigma no processo de criação artística. Contrapondo-se ao modelo hierárquico que separa de maneira distinta estes dois sujeitos, discute-se na atualidade sobre os processos e resultados da relação colaborativa e dialógica entre ambos no propósito comum da criação artística (AZEVEDO, 2017; BERTISSOLO et al, 2016; BRANDINO, 2012; CORRÊA, 2013; DOMENICI, 2010, 2012 a, 2012 b, 2012 c, 2013; ISHISAKI e MACHADO, 2013; MATOS e ROCHA, 2015; MORAIS, 2013; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA e AFONSO, 2018; RADICCHI, 2013; SILVA, 2017; VALENTIM, 2020). Esta colaboração pode ocorrer tanto pela necessidade do performer de entender as técnicas de execução e os sistemas de notação da obra, quanto na situação em que o instrumentista sugere ao compositor alterações que possam contribuir para um melhor resultado sonoro e para a escrita idiomática (DOMENICI, 2012 c, p.79). E podemos considerar tantas outras possibilidades. No caso específico ao qual se refere este artigo, a relação entre mim e o compositor ocorre de forma peculiar no processo criativo: busco ouvir a voz do compositor no intuito de resgatar suas memórias afetivas e compreender de que forma ele narra a sua história de vida e o contexto de algumas de suas obras.

Segundo Domenici (2010), em 1963 o compositor Lukas Foss foi um dos primeiros autores a tratar da relação dialógica entre compositores e intérpretes

em seu artigo intitulado “The Changing Composer-Performer Relationship: A Monologue and a Dialogue”. A autora ressalta que “Foss reconhece que os benefícios da separação de tarefas são muitos e devem ser preservados, mas que a produção e os avanços da música nova requerem uma nova orientação nas relações compositor-intérprete” (DOMENICI, 2010, p.1142).

No Brasil, uma revisão de literatura nesse campo nos aponta que um dos primeiros trabalhos foi publicado por Borém (1998), onde ele relata a colaboração entre compositor e intérprete na criação da obra *Lucípherez* de Eduardo Bétola (1939-1996), o que causou influência em obras posteriores do mesmo compositor. A partir da segunda década do século XXI, os estudos começaram a ser publicados com maior ênfase, destacando-se os trabalhos de Domenici (2010, 2012 a, 2012 b, 2012 c, 2013) provenientes de seu projeto de pesquisa “Interações compositor-intérprete na música contemporânea”, iniciado em 2008. Ainda que escassas, as publicações acerca do assunto têm trazido um enorme contributo para as discussões que permeiam o universo da pesquisa artística.

1. A pesquisa artística e a construção de sentido

A pesquisa artística nasce do engajamento do performer com a reflexão de sua prática, sobretudo, quando busca responder a questões que só podem ser desveladas através da ação investigativa e que almejam contribuir diretamente para o resultado artístico desejado. Dessa forma, ela “... emerge como uma modalidade de pesquisa que visa contribuir para o conhecimento da área ao revelar o entrelaçamento entre os conhecimentos tácitos e explícitos a partir da ação e da reflexão do performer sobre o processo de criação artística” (DOMENICI, 2012 a, p. 174). Portanto, a pesquisa artística está diretamente relacionada com o percurso em direção ao resultado artístico desejado, promovendo uma ação crítica e reflexiva onde novas propriedades epistêmicas e estéticas emergem.

Em especial, com o crescente interesse na pesquisa artística, a discussão acerca da performance musical tem tomado novos rumos na atualidade. Ao refletir sobre o papel dos resultados artísticos desejados, Dalagna (2020) introduz sua reflexão mencionado a palestra de John Sloboda (2018) na qual



argumenta que “as instituições de ensino superior de música deveriam repensar suas práticas pedagógicas com urgência; de outra forma elas iriam ‘fechar suas portas’ em um futuro próximo” (SLOBODA apud DALAGNA, 2020, p. 10, tradução nossa)¹. Segundo Dalagna, essa afirmação tem respaldo na empírica evidência do declínio da audiência nas salas de concerto da música erudita ocidental, especialmente nos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido. Uma pesquisa realizada no Reino Unido revelou que 30% da audiência havia reduzido nos últimos 25 anos. O autor argumenta que os resultados da pesquisa indicaram que em 1992 a faixa etária da maior parte do grupo era entre 35 e 44 anos. Em 2002, a maior parte do grupo analisado tinha entre 45 e 54 anos, o que sugere que o público seria o mesmo (SLOBODA; FORD apud DALAGNA, 2020, p. 10). Dentre as diversas razões que ocasionaram tais evidências, há outros dados que justificam a redução da audiência nas salas de concerto, também evidenciados por estudos. Na mesma perspectiva, há uma crítica na atualidade a respeito do paradigma da performance musical adotada por diversas instituições de ensino superior de música que supervalorizam a demonstração de habilidades e a supremacia do texto musical.

Almeida (2011) esclarece que quando a prática interpretativa está calcada numa excessiva valorização das atribuições da notação musical, estamos expostos a dois riscos correlatos.

O primeiro deles nos induz a uma decepção: investimos tanta autoridade à notação, acreditando que ela possa abarcar minuciosamente os mais diversos aspectos musicais e sonoros, que decepçono-nos com seus resultados. Acusamos, então, várias deficiências, quando na verdade o próprio recurso notacional jamais se propôs a tão complexas atribuições. (...) Um segundo perigo na excessiva valorização da notação musical é a confusão entre partitura e obra, ou seja, a idolatria ao texto, a crença de que ele se basta por supostamente comportar e cristalizar todos os aspectos do que se entende por obra musical. Como efeito, a obra entendida como texto é considerada objeto estático, em detrimento de todo o dinamismo que proporciona em situação de performance (ALMEIDA, 2011, p. 65-66).

¹ “...higher education music institutions should rethink their pedagogical practices urgently; otherwise They would ‘close their doors’ in a near future” (SLOBODA apud DALAGNA, 2020, p. 10).

Ao encontro do argumento exposto, Dalagna (2020) esclarece que alguns autores ressaltam “... a importância de compreender a performance além da interpretação da partitura, ou da demonstração de habilidades técnicas. Em outras palavras, há a necessidade de se pensar a performance como um evento multidimensional e comunicativo onde o foco não está em reiterar, reconstruir ou reproduzir obras musicais do passado” (FISCHER-LICHTE; SMALL apud DALAGNA, 2020, p. 11).² Esse novo paradigma sugere que o performer contemporâneo busque conhecer a si mesmo na sua totalidade, explore através da arte todas as suas potencialidades, compreenda o contexto (físico, social e cultural) no qual está situado, reflita sobre a função da sua expressão artística e defina o que pretende comunicar. Sobretudo, busque dar um sentido real e autêntico para o fazer artístico e compreenda a discrepância muitas vezes existente entre resultados artísticos desejados e alcançados.

Num caminho de autoconhecimento, há alguns anos venho me questionando sobre o que de fato eu tenho interesse em expressar artisticamente e quem eu sou na minha essência. Ao fazer uma retrospectiva da minha atuação como instrumentista, recordei-me que na infância eu transitava entre diversas artes: tocava piano e mais alguns outros instrumentos, compunha, criava peças de teatro e as “dirigia”, produzia espetáculos de dança para as crianças com as quais eu convivía e escrevia poesia. Não é exagero de minha parte descrever essa “multifuncionalidade”. As crianças são livres, permitem que sua imaginação transite por mundos “inimagináveis”. No universo do imaginário, exploram sem medida a capacidade que nós adultos consideramos essencial no nosso papel enquanto artistas e, devido às nossas crenças limitantes, por vezes, de difícil acesso: a criatividade. Nesse exercício de auto reflexão concluí que, no meu caso, ao exercitar a criatividade, eu poderia acessar estas ferramentas que ficaram arquivadas no passado. Acessá-las poderia ser o primeiro passo para dar um sentido mais autêntico à minha prática performativa. Especificamente, no percurso do projeto descrito neste artigo, questionei-me sobre o sentido que eu pretendia dar à performance como um todo e entendi que, ao invés de

2 “... the importance of understanding performance beyond the interpretation of the score, or the demonstration of technical skills. In other words, there is a need to think of performance as a multidimensional and communicative event where the focus is not on reiterating, reconstructing or reproducing past musical works” (FISCHER-LICHTE; SMALL apud DALAGNA, 2020, p. 11).



executar as obras como entidades individuais, eu pretendia criar uma conexão entre elas e contar uma história, assim como um filme: com início, meio e fim.

A estratégia de documentar a narrativa do compositor, registrar cenas dos lugares de referência de suas obras e viver a experiência de visitá-los e contemplá-los, traz uma nova dimensão para o processo criativo de interpretação musical e para o ato da performance. O produto artístico deixa de ser unicamente a execução musical das obras, mas sim o conjunto de elementos contemplados no processo de criação, que se integram ao produto final. Na verdade, o conjunto de elementos experienciados e incorporados não se resume a uma única dimensão, mas podemos considerar um caráter multidimensional: a) socioafetivo: a criação artística contempla a narrativa do compositor e suas memórias afetivas; b) imagético: o ato da performance musical incorpora o elemento da imagem (cenas capturadas); e c) auto etnográfico: o sentido subjetivo dado às obras sofre influência da experiência afetiva da performer ao ouvir a narrativa do compositor e visitar os lugares e conhecer as culturas nos quais ele se inspirou. Nesse processo de criação da performance musical, a intérprete não busca suas respostas exclusivamente no texto musical e no amplo conhecimento técnico-interpretativo que se adquire através da oralidade, mas atribui a si um papel investigativo no qual as vivências extramusicais contribuem para a construção do sentido.

Um som na performance nunca é um gesto gratuito, pois há sempre uma intenção imbuída de sentido. Para eu realizar uma ação na performance, essa precisa primeiramente fazer sentido para mim, a fim de que haja uma intenção na ação expressiva que se projeta no mundo. Nesse processo, o performer realiza inúmeras interpretações da sua história e da história das coisas à luz do contexto presente, criando uma cadeia de significações entre as experiências passadas e a presente através da construção de uma narrativa na qual os aspectos “extramusicais” se entrelaçam aos aspectos “musicais” (DOMENICI, 2012 a, p. 181).

A construção de sentido é uma das tarefas mais instigantes e árduas do processo criativo. Por mais que se conheçam as “regras”, o laboratório artístico é imbuído de conhecimento tácito e o caminho é essencialmente intuitivo. Onde



residem as respostas? No texto musical? Na voz interior do performer? Numa terceira dimensão que surge a partir da inter-relação entre os dois? Fato é que as experiências musicais e extramusicais são indissociáveis nesse processo. Domenici (2012 c) entende que

Quando construímos uma interpretação, não desconsideramos a oralidade, da mesma maneira que a nossa imaginação não segrega os aspectos musicais dos extra-musicais, e o nosso corpo não diferencia entre conhecimentos tácitos e explícitos. Portanto, a pesquisa em performance musical que contemple a natureza inclusiva e integradora da prática tem o potencial para transformar a maneira como pensamos a música ocidental de concerto, a performance e o papel do performer (DOMENICI, 2012 c, p. 169).

Especificamente em relação à performance, momento no qual compositor, intérprete e ouvinte podem ser compreendidos como “agentes colaboradores e co-criadores” (ALMEIDA, 2011, p. 69), uma outra questão também me ocorre. Na performance tradicional é comum que o instrumentista ou conjunto instrumental traga para o público informações a respeito do compositor e da obra. Mas qual seria a real intenção do performer? Repassar informações que julga ser interessantes a título de curiosidade ou alterar a percepção do público em relação à obra? Fato é que não se pode aferir a relação individual que cada integrante do público tem com o compositor e com a sua obra. Esses elementos extramusicais seriam então desnecessários para o ouvinte no ato da performance? No meu ponto de vista não, mas, a depender da intenção, palavras soltas podem ocupar um lugar de abstração. Desse modo, podemos utilizar o recurso da contextualização não somente como forma de complementar ou embasar a execução das obras, mas também como parte integrante da performance, contribuindo para comunicar o sentido que se quer dar a ela. No espetáculo “Notas de Beetholven”, a intenção é que as obras estejam permeadas pela narrativa do compositor. A sua voz será parte integrante da criação artística, assim como a vivência da performer e o registro do contexto que pretende dar a ela. Ao conferir-lhe este sentido, atribuiu-se a ela um título de duplo significado: a palavra “notas” refere-se aos sinais gráficos de sua partitura e, por outro lado, faz alusão às “notas” ou “esclarecimentos” registrados pelo compositor.



Minha música tem a influência Armorial muito forte, mas como o amigo colocou, não é mais armorial, é uma combinação de elementos de minhas vivências, e pesquisas, com o lirismo pessoal de minha índole composicional, tudo isso, diluído num grande caldeirão sonoro (nota de Beetholven Cunha).³

2. O compositor: um breve recorte de sua biografia⁴

Beetholven Rodrigues da Cunha nasceu no carnaval de 1978 na cidade de Goiana, Pernambuco e, segundo ele mesmo, “entre os sons dos cavalos marinhos, maracatus, orquestras de frevo, papangus, catirinas, laursas e caboclinhos”. Desenvolveu o gosto pela música erudita sob grande influência de seu tio-avô, mestre Eduardo Santa, o “tio Duda”, com quem aprendeu os primeiros rudimentos da música. Aos 14 anos de idade, já exercia diversas atividades musicais e atuava como compositor e regente de duas bandas de sua cidade natal. Além do conservatório, fez cursos de arranjo, composição e regência. Sua formação musical perpassa por renomados músicos, nomeadamente, aperfeiçoamento em piano com Gilberto Tinetti e Antônio Bezan, curso de regência com Júlio Medaglia e Marcus Carvalho, e composição com Clovis Pereira, J. A. Kaplan, Osvaldo Lacerda e H. J. Koellreutter. Sua obra tem sido reconhecida, estreada e executada por importantes orquestras e conjuntos de câmara do Brasil e do mundo. Como exemplo, podemos destacar a estreia de sua obra *Dança dos Maracatus* para piano e orquestra de cordas, no Centro Cultural de São Paulo, ocasião em que o compositor atuou como pianista e regente da Orquestra Vivace; estreia da obra *Macaíba* em Elblaska e Bidgsz - Polônia, pela orquestra de Elblaska e a Capella Bydgostiensis, com regência de José Maria Florêncio; Astana - Cazaquistão e Massa Carrara - Itália pela Orquestra de solistas de Astana com regência de Daniel Bortholosi.

Em 2005 mudou-se para Teresina, no Piauí, e iniciou seu trabalho como professor na Escola de Música Adalgisa Paiva, integrada à UFPI, instituição na qual lecionou teoria, harmonia, arranjo e composição por quatro anos. Foi fundador, diretor artístico e maestro de grupos musicais e corais nas cidades de

³ Nota extraída do site do compositor. <https://maestrobeetholvencunha.wordpress.com/biografia/> acessado em 01/09/2021.

⁴ Informações extraídas do site do compositor.

Teresina, Água Branca e Parnaíba, no Piauí, onde residiu até o início do ano de 2020. Atualmente, reside na cidade de São Vicente, em São Paulo.

3. O projeto artístico

Minha relação com o compositor Beetholven Cunha inicia a partir da minha mudança para Teresina (PI) em 2005, mesmo ano em que o compositor havia se mudado para lá. Ao longo dos anos em que ele residiu no Piauí, tive a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho realizado na região enquanto professor, compositor e regente, e também a honra de atuar como solista sob sua regência e estreitar duas de suas obras: *Dança dos Caboclinhos* (para piano e Orquestra de Cordas) e *Alfinim* (para violino e piano). O interesse em realizar um projeto artístico de sua obra nasceu tanto pela amizade construída ao longo dos anos, quanto pela admiração do seu trabalho e identificação com a sua estética composicional. Ao mesmo tempo, por residir há tantos anos naquela região, senti a necessidade humana enquanto performer de expressar, através da arte, elementos da cultura que hoje está tão entranhada na minha própria identidade.

O projeto artístico nasceu no âmbito do curso de extensão da Universidade Federal do Piauí intitulado “Programa de Tutoria Artística”, ministrado por Gilvano Dalagna, professor auxiliar convidado do Programa de Doutorado em Música da Universidade de Aveiro, Portugal. O PTA é uma das ações do projeto de extensão OCA (Oficina de Criação Artística) da UFPI, coordenado por mim e pela professora Deborah Oliveira. Nesse contexto, cada participante desenvolve um projeto artístico e o programa dá suporte na sua conceitualização e na busca pelos resultados artísticos desejados. No PTA, além de coordenadora adjunta da ação, atuei como integrante do grupo desenvolvendo meu projeto individual.

A partir da ideia inicial de desenvolver um projeto com base na obra de Beetholven Cunha, contactei o compositor e relatei a ele a intenção de produzir um recital com algumas de suas obras para piano. O recital seria num formato em que utilizaríamos imagens e criaríamos um contexto para as obras e, de alguma forma, documentaria um pouco da sua história. Naquela ocasião, ele sugeriu duas obras (*Suíte das Águas Piaumarenses* e *Suíte das Águas Parai-*

bucanas) que tinham em comum um elemento: o encontro das águas. A *Suíte das Águas Piaumarenses* foi inspirada no Delta do Parnaíba (também conhecido como Delta das Américas) que está localizado na região de divisa entre o Piauí e o Maranhão. A *Suíte das Águas Paraibucanas* foi inspirada no encontro das águas entre a Paraíba e Pernambuco, no qual a bacia do rio Goiana deságua no oceano Atlântico, exatamente na divisa entre os dois Estados. A sugestão do compositor me foi de grande inspiração não somente pela beleza dos lugares aos quais as obras se referem, mas também porque me dei conta do que eles representam em sua vida. As “águas paraibucanas” localizam-se na região de sua cidade natal, Goiana, em Pernambuco, e as “águas piaumarenses” estão localizadas no Piauí, Estado em que o compositor viveu por quinze anos. Lá cresceram os seus dois primeiros filhos e nasceu o caçula. Portanto, Pernambuco e Piauí são os dois Estados em que o compositor viveu a maior parte de sua vida. Com base nessas informações, decidi que o projeto artístico contemplaria obras que retratassem os dois lugares tão significativos para ele. Com este propósito, foram escolhidas quatro suítes.

Suíte das Águas Piaumarenses (2016)

Obra inspirada no delta do rio Parnaíba, entre o Piauí e o Maranhão. É composta pelas seguintes peças: I. Caminho ao Porto dos Tatus; II. Atravessando o Parnaíba; III. Ilha dos Guarás; e IV. Delta.

Suíte Parnaibana n. 2 (2019)

Escrita em alusão à Parnaíba, no Piauí, cidade em que o compositor viveu e onde está localizado o Delta do Parnaíba. Divide-se entre as seguintes peças: I. Lagoa do Portinho; II; Lagoa do Bebedouro; III. Igreja da Graça; IV. Rei da Boiada.

Suíte das Águas Paraibucanas (2017)

Obra inspirada no encontro das águas entre a Paraíba e Pernambuco, onde localiza-se a foz do rio Goiana. Está dividida nas peças: I. Acaú; II. Carne-de-vaca; III. Crôas; e IV. Ponta-de-Pedras.



Suíte das Águas Paraibucanas n. 2 (2021)

Assim como a suíte n. 1, esta obra também foi inspirada nas águas entre a Paraíba e Pernambuco e foi composta especialmente para este projeto artístico e dedicada a mim. Integra-se das peças: I. Pitimbu; II. Atapuz; III. Guajirus; e IV. Catuamas.

Para além da escolha das obras, novas ações constituíram o projeto como um todo, o que lhe conferiu a divisão das etapas a seguir:

- a)** Conversas com o compositor: têm ocorrido via internet nas quais já foram definidas as obras e o “fio condutor” ou a “narrativa conceitual” do projeto artístico;
- b)** Leitura e interpretação das obras: etapa que tem se desenvolvido paralelamente às conversas com o compositor, pesquisas sobre os lugares e gravação das cenas;
- c)** Gravação das imagens: cenas gravadas nos lugares de referência das obras (etapa em andamento);
- d)** Entrevista: encontro presencial entre a performer e o compositor para a gravação de uma entrevista, cujas imagens pretendemos capturar ao longo de três dias (etapa agendada). Nessa ocasião, planejo executar as obras para o compositor e refletir junto com ele sobre decisões interpretativas numa relação dialógica;
- e)** Gravação da performance: gravação em áudio e vídeo da execução das obras ao piano (etapa posterior à entrevista);
- f)** Edição: etapa final que consiste na direção e edição de todo o material audiovisual mencionado anteriormente.

4. *Suíte das Águas Piaumarenres*

Este artigo apresenta um recorte do trabalho que está em desenvolvimento para produzir o recital-documentário. O produto final contemplará as quatro suítes para piano, divididas em quatro peças cada uma delas. Neste recorte, irei apresentar uma análise preliminar da *Suíte das Águas Piaumarenres*, descrevendo a relação traçada entre o texto musical e as imagens gravadas nos locais de referência da peça.

Como já foi mencionado anteriormente, a *Suíte das Águas Piaumarenres* foi inspirada no Delta do Parnaíba, que se localiza na divisa entre o Piauí e o Maranhão. O título “*Piaumarense*” representa exatamente a fusão das águas situadas entre os dois Estados. O delta está localizado na cidade de Parnaíba – PI, onde o compositor viveu por alguns anos. Lá encontra-se a foz do rio Parnaíba, que se abre em cinco braços envolvendo ao todo 73 ilhas fluviais, dentre as quais destacam-se a Ilha Grande de Santa Isabel, a maior do arquipélago, a ilha das Canárias, a segunda maior, e a ilha do Caju. Algumas ilhas costumam ser contempladas nos passeios turísticos do delta. Sua paisagem é paradisíaca e exuberante, repleta de dunas, mangues e ilhotas.

4.1 *Caminho ao Porto dos Tatus*

A primeira peça da suíte remete ao caminho que leva em direção ao Porto dos Tatus. Este porto está localizado na Ilha Grande a cerca de 11 km de distância de Parnaíba e é considerado o principal ponto de embarque para os passeios do delta. A paisagem pelo caminho que leva em direção ao Porto dos Tatus é repleta de carnaúbas, uma palmeira endêmica do semiárido da região nordeste e símbolo do Estado do Piauí. No mesmo caminho, podemos contemplar o Parque Eólico Pedra do Sal e seus imensos aerogeradores que estão espalhados em meio ao carnaubal.

A peça que remete ao caminho inicia com um *ostinato* na mão esquerda. No primeiro compasso, a nota si bemol se repete no padrão rítmico semínima-colcheia dando a ideia de movimento. Este padrão de acompanhamento vai

se abrindo de forma descendente em intervalos de segunda, terça, quarta e quinta, ao passo que o tema na mão direita é apresentado em intervalos ascendentes, dando a ideia de movimento e remetendo ao deslocamento que se faz nesse percurso (FIGURA 1).

FIGURA 1 – *Caminho ao Porto dos Tatus* (compassos 1 ao 6)



No compasso 9 (FIGURA 2), é apresentado um segundo tema melódico baseado no mesmo motivo do tema 1 (intervalos de terça ascendente) e o acompanhamento desta vez é apresentado em arpejos, novamente dando a ideia de movimento na peça. Essas duas seções podem ser associadas às cenas capturadas de dentro do carro em movimento, durante o percurso.

FIGURA 2 – *Caminho ao Porto dos Tatus* (compassos 9 ao 12)



Em nova seção, no compasso 15 (FIGURA 3) inicia o segundo tema, porém apresentando novo um padrão de acompanhamento, cuja alternância de notas na mão esquerda provoca uma ressonância que traz nova atmosfera e leveza ao

resultado sonoro. A imagem poética que me sugere esta seção é o surgimento do parque eólico e o movimento de rotação das gigantescas hélices ao vento.

FIGURA 3 – *Caminho ao Porto dos Tatus* (compassos 15 ao 18)



4.2 Atravessando o Parnaíba

O passeio do Delta do Parnaíba pode ser feito por diversos percursos, contemplando visitas a lugares diferentes. A depender do trajeto, o passeio é feito numa embarcação maior, geralmente uma chalana, e o deslocamento é mais lento. Para percursos mais distantes, o passeio é feito de lancha, o que facilita a entrada pelos mangues e caminhos mais estreitos do rio. No passeio que fiz com o objetivo de capturar as imagens, optei pelo trajeto de lancha para que pudesse realizar o circuito que vai até a Ilha dos Guarás, por ser o local de referência da terceira peça da suíte.

A segunda peça, intitulada *Atravessando o Parnaíba*, é uma fuga que inicia com tema em sol menor e indicação de “Maestoso”, numa alusão à imponência do rio Parnaíba e à exuberância do percurso (FIGURA 4). A escolha da fuga a quatro vozes e o resultado sonoro provocado pela entrada das vozes remetem-me aos braços do rio e aos pequenos caminhos que vamos entrando ao longo do passeio. Também me ocorre relacionar as vozes ao emaranhado que observamos na vegetação do manguezal.

FIGURA 4 – Atravessando o Parnaíba (compassos 1 ao 11)



4.3 Ilha dos Guarás

O guará é uma belíssima ave em extinção, típica do litoral atlântico da América do Sul e se reproduz, sobretudo, em regiões de mangue. É uma ave de cor vermelha e a plumagem tem um forte colorido por causa da sua alimentação à base de caranguejo que possui betacaroteno em grande quantidade. Por essa razão, ele é responsável pelo tingimento das plumas (FIGURA 5). Esta ave de vermelho exuberante também é conhecida como guará-vermelho ou guará-rubro.

FIGURA 5 – Pássaro guará



Fonte: internet⁵

⁵ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4c/Oceanografic_Scarlet_Ibis_02.jpg. Acedido em 10/09/21.

A revoadada dos guarás é um dos principais espetáculos apreciados no passeio do Delta do Parnaíba. Ao final da tarde, o bando de pássaros vermelhos se reúne numa pequena ilha que, aos poucos, vai sendo preenchida pela cor vermelha. A peça *Ilha dos Guarás* inicia com uma introdução em andamento “Lento Quasi Rubato” acompanhado por acordes na mão esquerda (FIGURA 6), evocando um sentimento de paz e contemplação. Esse ambiente sonoro remete-me à chegada em frente à Ilha dos Guarás, quando ainda avistamos poucos pássaros ao redor. Nesse momento o barco é ancorado e, em silêncio, pode-se contemplar a natureza e sentir a tranquilidade que habita naquele lugar.

FIGURA 6 – *Ilha dos Guarás* (compassos 1 ao 11)



No compasso 13, o tema é representado com um novo padrão de acompanhamento (FIGURA 7), cuja subdivisão rítmica preenche o lugar dos acordes que havia antes na mão esquerda. Pode-se remeter a nova textura ao início da revoadada, quando os pássaros começam a chegar em bando e pousar nas árvores da ilha.

FIGURA 7 – *Ilha dos Guarás* (compassos 11 ao 18)

O clímax da peça ocorre no compasso 28 (FIGURA 8), quando o tema é re-presentado com a indicação “Più mosso” e dinâmica forte, acompanhado por grandes ondas de arpejo na mão esquerda. Este clímax pode fazer alusão ao momento mais intenso da revoada, quando de um lado avistamos um belíssimo pôr-do-sol e do outro, a ilha repleta de guarás.

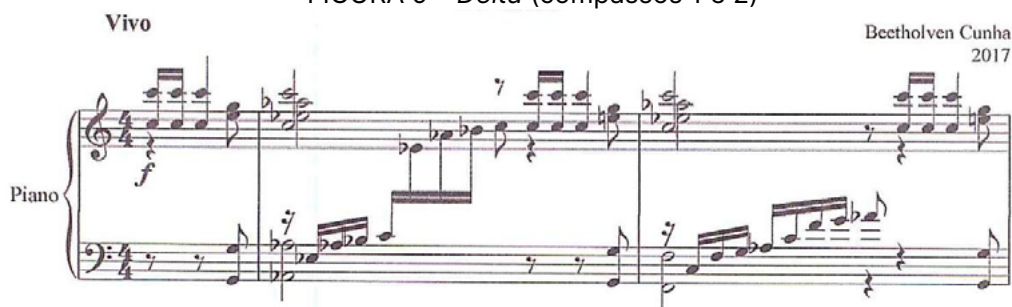
FIGURA 8 – *Ilha dos Guarás* (compassos 27 ao 32)

4.4 Delta

A quarta e última peça da suíte inicia com uma abertura triunfal que exprime o impacto causado pela imponente e magnitude da beleza do delta. Em dinâ-

mica forte, a cadência inicial para o acorde de lá bemol seguido de arpejos em semicolcheia (FIGURA 9), conferem à abertura da peça um caráter majestoso e surpreendente.

FIGURA 9 – *Delta* (compassos 1 e 2)



Em andamento “vivo”, a melodia na mão direita é acompanhada pelo movimento das semicolcheias na mão esquerda (FIGURA 10), cujas ondas formadas pelo seu desenho melódico remetem ao balanço das águas.

FIGURA 10 – *Delta* (compassos 3 ao 8)



No meio da peça há uma seção contrastante com a indicação de andamento “Meno mosso” na qual a melodia é acompanhada por acordes na mão esquerda que conferem à seção um momento de estabilidade e calma (FIGURA 11). Esse trecho, em dinâmica “mezzo piano”, remete-me ao momento único de contemplação em que a embarcação ancora próximo à Ilha do Caju, coração do delta, e lá pode-se avistar o encontro do rio Parnaíba com o oceano e também os lençóis de água em meio às dunas.

FIGURA 11 – *Delta* (compassos 19 ao 27)

5. Considerações Finais

A colaboração entre compositor e intérprete proporcionada pela criação do projeto artístico tem me permitido conhecer com maior profundidade o compositor e sua obra, assim como nossos diálogos têm contribuído para desenvolver a narrativa conceitual do projeto. Visitar os lugares de referência das obras possibilitou-me expandir a imaginação interpretativa através da aquisição de imagens poéticas. Imagens que antes eram formadas no campo da imaginação, passaram a ser capturadas pela visão, nosso sentido preponderante. Essa experiência interfere no processo criativo ao trazer novos elementos para a dinâmica da criação da performance artística. Ainda que as respostas inerentes à prática interpretativa sejam buscadas no próprio discurso musical, uma vez que a experiência seja vivida, ela transforma e passa a constituir o performer. As impressões das experiências vividas “em campo” permitiram-me associar as imagens geográficas ao discurso musical. No processo em questão, novas ideias têm emergido a partir das combinações entre o visual e o sonoro, dando sentido à criação artística. Contudo, considero que o estudo do fenômeno que ocorre na inter-relação subjetiva entre compositor, performer, obras e contexto contribui para desvelar aquilo que está implícito no processo de criação artística.



Referências

ALMEIDA, Alexandre Zamith. Por uma visão de música como performance. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 63-76. Dez 2011.

BERTISSOLO, G.; RIOS, V. S.; PEREIRA, G.C.V.; SILVA, I.G. Desenvolvendo ferramentas para o ensino de composição a partir de um processo colaborativo entre intérprete, compositores e computador. **XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Belo Horizonte, p.-1-7, 2016.

BORÉM, Fausto. *Lucípherez de Eduardo Bértola: a colaboração compositor-performer e a escrita idiomática para contrabaixo*. **Opus**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p. 48-75. Ago. 1998.

BRANDINO, Herivelto. **A função do equilíbrio na relação intérprete-compositor**. 2012. 50 p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CORRÊA, J. F. S. *A Espera Silente e Pequena Impressão: relatos sobre experiências interativas entre intérprete e compositor*. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**. Pelotas, no. 6, p. 43 – 70, 2013.

DALAGNA, Gilvano; CARVALHO, Sara; WELCH, Graham F. **Desired Artistic Outcomes in Music Performance**. 1ª ed. Abingdon: Routledge, 2021. 195 p.

DOMENICI, Caratina. O intérprete em colaboração com o compositor: uma pesquisa autoetnográfica. **Anais do XX Congresso da ANPPOM**. UDESC, Florianópolis, p. 1142-1147, 2010.

_____. O Intérprete (Re)Situado: uma reflexão sobre construção de sentido e técnica na criação de “Intervenções para Piano Expandido... **Música Hodie**, Goiânia, v.12, n.2, p. 171-187, 2012 a.

_____. His master’s voice: a voz do poder e o poder da voz. **Revista do Conservatório de Música da UFPel** Pelotas, no.5, p. 65-97, 2012 b.

_____. A voz do performer na música e na pesquisa. **Anais do II SIMPOM 2012 – Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música**. Rio de Janeiro, p. 169-182, 2012 c.

_____. *It takes two to tango: A prática colaborativa na música contemporânea*. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**. Pelotas, no. 6, p. 1 – 14, 2013.

ISHIASAKI, B. Y. M.; MACHADO, M. A. C. A colaboração entre compositor e intérprete no processo criativo de Arcontes. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**. Pelotas, no. 6, p. 71 – 102, 2013.

MATOS, R. N.; ROCHA, F. A Teoria dos Círculos Colaborativos de Michael Farrell: Uma Abordagem Analítica da Relação Intérprete e Compositor na Criação da Obra *Átimo*. **XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Vitória, p. 1-8, 2015.

MORAIS, A. A. **A colaboração intérprete-compositor na elaboração da obra “Uma lágrima” de Arthur Rinaldi**. 2013. 45 p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, I. S. R. **O processo de colaboração entre compositor e intérprete na construção de uma obra para violão**. 2018. 135 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

OLIVEIRA, D. A.; AFONSO, L. A. E. A colaboração compositor-intérprete no desenvolvimento da dialética da clarineta. **XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Manaus, p. 1-8, 2018.

RADICCHI, J. A. **A relação entre composição e performance no processo de criação: um estudo sobre a colaboração entre compositores e intérpretes**. 2013. 117 p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, A. A. **Música para trompa e sixxen, de Estércio Marquez Cunha: resultados sonoros na colaboração entre compositor e intérprete**. 2017. 58 p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VALENTIM, H. X. G. **Sonatina n.1 para clarineta e piano de Dimas Artur: relação entre intérprete e compositor**. 2020. 96 p. Monografia (Especialização em Música). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.



Comunicações orais

Piano On-Line

VI ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DO PIANO



Música e Pandemia: um estudo de caso com dois professores de piano

Music and Pandemic: a case-study of two piano teachers

Hellyson Rodrigues

Universidade Federal do Piauí
rodrigueshellyson@gmail.com

Bruna Vieira

Universidade Federal do Piauí
brunavieira@ufpi.edu.br





Resumo: O presente artigo é um recorte da pesquisa que discute sobre o ensino remoto de piano e a sua relação direta com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O objetivo da pesquisa foi investigar as abordagens do ensino remoto de piano em nível técnico no contexto da pandemia, especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia locus desta pesquisa. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram realizadas entrevistas com dois professores no intuito de conhecer as estratégias de ensino e recursos didáticos utilizados por eles, bem como os desafios enfrentados. O trabalho dialoga com a construção de conhecimentos e saberes adquiridos pela perspectiva dos docentes. Além disso, traz reflexões sobre as possíveis contribuições posteriores desses recursos e estratégias desenvolvidas, aliados ao ensino presencial. Ressalta-se que o uso dessas tecnologias, meios digitais e estratégias de ensino-aprendizagem que abrangem ações e abordagens não presenciais, aparentam sinais de que permearão o ensino a partir destas experiências.

Palavras-Chave: Covid-19; Educação Musical; Ensino Remoto de Música; Ensino de Piano.

Abstract: This paper discusses remote piano teaching and its direct relationship with Information and Communication Technologies (ICTs). The objective of the research was to investigate the approaches of remote piano teaching, at the Federal Institute of Education, Science and Technology locus of this research. Interviews were conducted with two piano teachers in order to know the strategies and teaching resources used by the teachers. Therefore, the means and results arising from this methodology were also investigated through their self-critical perspective. In addition, it brings reflections on the possible future contributions of the resources and strategies developed in online teaching to face-to-face classes. Emphasizing that the use of these technologies, digital media, and teaching-learning strategies that cover non-presential actions and approaches seems to influence teaching in the future.

Keywords: Covid-19, Music Education, Remote Music Teaching, Piano Teaching.

Introdução

A pandemia resultante do alastramento do vírus Covid-19 (Sars-cov-2), que assolou o mundo no ano de 2020, provocou efeitos instantâneos nos múltiplos campos de atuação da humanidade. As medidas sanitárias de isolamento e distanciamento social, se tornaram obrigatórias e necessárias na tentativa de contenção do vírus. No campo da educação, tais medidas obrigaram um abrupto contingenciamento de aulas presenciais e o fechamento de escolas. Alguns organismos educacionais, se apropriaram dos meios digitais como solução para viabilizar a continuação das aulas e o término dos conteúdos, o que também ocorreu no campo da música.

Como fruto de experiências pessoais e observacionais, como acadêmicos e professores de piano inseridos inesperadamente no contexto da educação musical em caráter remoto, surgiu o interesse em investigar as abordagens e estratégias de ensino de piano remoto no período da pandemia. O estudo foi desenvolvido com dois professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e teve como foco a descrição de suas estratégias de ensino, abordagens e adaptações. Mais especificamente, coloca em discussão a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas atividades pedagógicas mediadas pelas mesmas.

O presente trabalho pretende contribuir e fomentar discussões sobre novos horizontes nas práticas instrumentais a partir do período de isolamento social. Assim, entendemos que a compreensão do contexto educacional nos impulsiona a transformar aquilo que se faz necessário na práxis.

[...] “Observando o cenário, minha sugestão vem no sentido de que o profissional docente observe o contexto no qual está inserido, uma vez que ensi-

nar exige a apreensão da realidade, o conhecimento das diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, e daquilo o que pode tornar o profissional mais seguro em seu próprio desempenho” (BARROS, 2020 p. 298 apud FREIRE, 2015 p. 67).

Conforme aponta Barros (2020) o professor e/ou profissional de educação deve considerar a conjuntura social ao qual o seu aluno foi incorporado ou foi introduzido por diferentes circunstâncias, o que proporciona ao docente uma formação humana, funcional e não utópica. Diante dessas colocações, o presente trabalho teve como objetivos específicos, conhecer as estratégias de ensino e recursos didáticos utilizados pelos professores, investigar os meios e os resultados oriundos dessa forma de ensino, pelo olhar autocrítico dos professores. Além disso, refletir sobre as possíveis futuras contribuições desses recursos e estratégias aplicadas remotamente para o ensino presencial.

1. Ensino de piano em ambiente remoto

No que se refere ao ensino de piano não presencial, existem diversas modalidades cujas especificidades as diferenciam entre si. A exemplo dessa diferenciação, Behar (2020) compara a educação a distância (EAD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), conceituando esse último como:

(...) uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi dada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por diferentes instituições educacionais no mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. (BEHAR, 2020, p 01).

Nessa perspectiva, para os autores Hodges et al. (2020) há uma diferença consistente entre experiências de ensino-aprendizagem essencialmente concebidas para o ambiente on-line - em sua totalidade ou parte - e as ações emergenciais para adaptação de processos educativos presenciais aos meios digitais. Em um primeiro momento, passado o momento contingencial total da crise que gerou a suspensão completa de aulas instrumentais em inúmeras instituições, muitos foram os questionamentos e preocupações de grande parte dos pro-

fessores de instrumento musical face ao enfrentamento de um contexto completamente adverso para as práticas instrumentais comumente realizadas de forma presencial. Tais práticas, possuem vasta solidez metodológica para esse formato de ensino, porém, tiveram de ser despejadas abruptamente para um ambiente completamente remoto e virtual. Essas discussões suscitaram questionamentos de como seria essa adequação e adaptação para o ambiente estritamente remoto. “Desde que a pandemia do Covid-19 (Sars-Cov-2) chegou e o isolamento social se tornou a norma da vez, a internet passou a ser o ponto de encontro e o palco para todas as situações: profissional, educacional, social, etc.” (RODRIGUES, et al apud DA PIEVA, 2020).

De acordo com Barros (2020), pela especificidade de seus conteúdos, o ensino remoto emergencial de música torna-se muito desafiador. É válido ressaltar que as plataformas de videoconferência que estão sendo usadas para as aulas virtuais não foram concebidas para atividades e performances musicais, sobretudo, instrumentais. Essas mesmas plataformas apresentam problemas de latência, fidelidade sonora e sincronização. Além do mais, também é válido pontuar que os equipamentos para uma boa captação de áudio e vídeo possuem em média um custo bastante elevado, não sendo plenamente acessíveis para muitos professores de piano. Nesse contexto, Cremaschi (2020) aponta que as contribuições produzidas a partir dessas discussões do assunto em questão, trazem algumas sugestões práticas para incentivar professores de piano a superarem os desafios impostos pela pandemia de Covid-19. Dentre os desafios, são mencionadas a própria continuidade da atividade dos professores de piano, por meio remoto, com uma adaptação da pedagogia previamente utilizada a meios exclusivamente digitais. Outra questão que vale ser ressaltada, é que a continuidade das aulas de instrumento em ambiente remoto serviu como forma de manter a própria saúde física e mental, a fim de fornecer apoio aos alunos neste momento tão complexo e instável.

Segundo os autores Rodrigues, Hirsch e Manzke (2020) de acordo com a sua pesquisa com a participação de 156 professores de piano em atuação no período ainda vigente de pandemia no Brasil, 80% dos professores de piano que mantiveram suas atividades docentes, são das regiões Sudeste e Sul. Por

outro lado, as demais regiões representaram (1,3%) Norte, (5,1%) Centro-Oeste, (11,5%) Nordeste e (0,6)% não informaram a região. O estudo ainda considera que professores que atuam em cidades mais distantes dos grandes centros, deixaram de participar da pesquisa pelo fato de terem optado em não ministrar aulas online, dada a dificuldade de acesso aos recursos musicais e tecnológicos na sua região, fator mínimo para a exequibilidade de aulas de instrumento nessa modalidade, concluindo que esses mesmos profissionais não migraram, ainda que emergencialmente, para o ensino remoto. Nesse contexto, os autores ressaltam ainda por meio das entrevistas feitas com professores de diversas regiões do país que podemos considerar que no Brasil antes de imposto o isolamento social, ainda prevalecia um modelo tradicional de ensino tutorial de piano. Nesse sentido, presume-se a partir desses dados que, muitas vezes, mesmo no século XXI, os professores de instrumento são desprovidos de acesso a oportunidades de desenvolvimento e de inovações para o seu ensino. E este fato tem se mostrado agravado pelo distanciamento geográfico dos grandes centros, mesmo com o advento da internet.

[...] mesmo no século XXI, professores de instrumento continuam se vendo obrigados a construir individualmente, aos poucos, ao longo de sua carreira, suas próprias técnicas de ensino, tentando a partir de sua própria intuição e experiência aliadas à influência de seus modelos anteriores desenvolverem por si só metodologias muitas vezes fundamentadas em tentativas e erros (HARDER, 2008, P 136).

Mediante o panorama dos estudos de Rodrigues, Hirsch e Manzke (2020) a partir das respostas obtidas pelos docentes via questionários, entende-se inicialmente que a migração para o formato de aulas on-line se deu de maneira repentina e imposta, ou seja, os professores de piano no Brasil em sua maioria não tinham preparo prévio para uma mudança integral no formato da sua atuação pedagógica. Assim, 56,6% dos respondentes sinalizaram ter sido uma transição difícil, em maior ou menor nível, ou que tinham um certo receio de colocar em prática. Este panorama não parece ser exclusivo do Brasil que, de acordo com Kirk (2020, p. 12), “é uma realidade geral de muitos professores de piano que precisam se adaptar a uma situação similar à sensação de ‘nadar ou afogar-se.’”

De acordo com Silva e Montandon (2020), o uso dos softwares também se tornou algo mais do que necessário, porque para a apresentação do conteúdo de maneira clara e atraente, exigiu-se o desenvolvimento de habilidades nos programas de criação de conteúdo musical. Além disso, novas habilidades foram desenvolvidas, como: ângulo de imagem, captação de áudio, iluminação e outras ferramentas que são típicas de desenvolvimento de conteúdo audiovisual. Nesse sentido,

(...) A impossibilidade de realização de atividades musicais presenciais e a dificuldade de adequação de práticas e instrumentos musicais convencionais ao ambiente on-line fazem com que o professor de música se volte às possibilidades e ferramentas de criação, difusão e performance musicais no meio digital. O período de pandemia trouxe à tona uma série de plataformas que possibilitam o fazer musical digital, tais como o Google Chrome Music Lab e o HookTheory (BARROS, 2020, p 295).

No ensino remoto de piano o processo de elaboração de suporte, além da edição de vídeos, é de suma importância para que o aluno possa entender, de várias formas, o conhecimento a ser compartilhado. Um outro ponto a se ressaltar é que em um país de dimensões continentais como o Brasil, é preciso levar em conta as realidades e contextos socioeconômicos locais para a efetivação do Ensino Remoto Emergencial, sabendo que, por vezes, estes indicadores podem ser contrastantes numa mesma cidade, bairro, escola ou turma de alunos. Diante disso, é preciso ter em mente que cenários específicos vão exigir ações e soluções específicas. Para o caso de instituições e alunos com dificuldade no acesso, velocidade e confiabilidade da internet, é viável a apropriação dos aplicativos de mensagem instantânea, como o WhatsApp ou Telegram. Boa parte dos pacotes de dados das operadoras telefônicas permite o envio ilimitado de mensagens nesses programas, mesmo quando os créditos necessários para utilização da conexão estão finalizados. Porém, é preciso lembrar que as ferramentas de mensagem instantânea apresentam um limite no tamanho dos arquivos enviados, em especial, os arquivos com formato em vídeo, áudio ou foto. Vale ressaltar que muitos dos professores ainda em exercício do magistério podem estar enquadrados naquilo que Prensky (2001) definiu como “imigrantes digitais”. Para o

autor, estes indivíduos só aprenderam a lidar com as tecnologias durante a fase adulta, podendo ser notados os seus “sotaques”, tais como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou na leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. A condição de Imigrante Digital pode gerar nos professores “uma visão prática e instrumenta-lista das tecnologias, o que pode acabar por não permitir o entendimento das mesmas como conhecimento específico de música” (BARROS; ALMEIDA, 2019, p.39). Mediante o exposto, Prensky (2001) ressalta que os alunos seriam os cha-mados “nativos digitais”, pois já nasceram em meio às revoluções tecnológicas do século XXI, e estão muito acostumados a receber informações rapidamente e realizar múltiplas tarefas. “Destaca-se ainda, que a distinção entre “nativos” e “imigrantes digitais” não diz respeito à capacidade ou conhecimento digital, mas é relacionada à cultura e o conforto dos mais jovens com as Tecnologias de In-formação e Comunicação (TICs)” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Nessa perspectiva, “os prognósticos apontam que o Ensino Remoto Emer-gencial perdurará por tempo indeterminado” (BARROS, 2020. p 295). Porém, essa é uma questão que ainda carece de debates e discussões, além de maio-res entendimentos a respeito.

2. Metodologia

A presente pesquisa transcorreu no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia e, por condutas éticas, não foi especificado o Campus e nem a re-gião no corpo do trabalho. Assim, foram entrevistados dois professores do curso Técnico em Instrumento Musical da instituição, que também tiveram sua iden-tidade preservada por questões éticas. Portanto, os nomes dos professores foram omitidos e a referência dos mesmos é feita por “Professor 1” e “Professor 2”. Em relação aos seus perfis, ambos são professores titulares do Curso Técni-co em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecno-logia, locus desta pesquisa. O professor 1 possui mais de 20 anos de docência, dos quais 8 são dedicados à instituição supracitada. Já o professor 2, possui 22 anos de experiência, dos quais 11 anos são dedicados à mesma instituição.

A metodologia utilizada neste trabalho é o estudo de caso (paradigma qualitativo) que, segundo Aires (2015, p 21), no que se refere à estratégia de pesquisa, “compreende um conjunto de capacidades, pressupostos, pressuposições e práticas que os investigadores aplicam à medida que passam do campo teórico (paradigmático) ao campo empírico”. O instrumento de coleta de dados utilizado foram as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores da referida instituição, por meio de webconferência na plataforma “Google Meet” via conta institucional dos entrevistados que pré-agendaram as entrevistas e também gravaram as mesmas e as disponibilizaram em sua integralidade ao pesquisador via Google Drive. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas para a realização da análise de dados.

De acordo com Penna (2015), a entrevista semiestruturada se constitui como a mais indicada para as pesquisas qualitativas, sendo permitido, por exemplo, tanto solicitar informações a respeito da formação ou experiência do professor ou educador, como buscar com mais flexibilidade as concepções ou significados que atribui à sua própria prática. A pesquisa tem como horizonte o marco temporal desde o início das suas atividades em ambiente remoto, buscando assim, compreender como ele vem se desenvolvendo até o momento desta pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa sobre a docência, que envolve profissionais do ensino e, portanto, situar-se no terreno das ciências humanas e sociais, a adoção da abordagem qualitativa parece ser a mais adequada, pois “se trata de uma abordagem que considera todo fenômeno educacional como dinâmico e complexo, que se constitui a partir de um determinado contexto social e em uma dada realidade histórica” (COLABORDINI, 2020, p. 8). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Dessa forma, optou-se por construir um instrumento formado por um grupo de questões semiestruturadas, fundamentadas nos objetivos específicos estabelecidos, mas que dá aos sujeitos entrevistados uma oportunidade de mudar ou variar seu conteúdo, visto que,

[...] as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras

técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Contudo, diante dos dados coletados, foi realizada dentro dessa metodologia uma análise temática que, segundo Braun e Clarke (2006), é um método para identificar, analisar e relatar padrões de temas dentro dos dados onde organiza e descrevê-los em detalhes. Desse modo é possível categorizar dentro dos dados informações que juntas dialogam em esferas específicas e ajudam na sistematização da análise.

3. Análise de dados

A análise dos dados se deu de forma qualitativa, se caracterizando com o que Alves e Silva (1992, p. 65) apontam como “a busca de uma apreensão de significados na fala dos sujeitos que esteja interligada à realidade que ele se insere e delimitada pela abordagem conceitual do pesquisador, trazendo em sua redação a qualidade”. Nessa perspectiva, busquei na fala dos entrevistados os aspectos, os significados e as dimensões dos seus fazeres docentes de acordo com suas próprias visões, convicções e experiências. Para Alves e Silva (1992), esse formato também pede a formulação flexível das questões cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso do sujeito, da dinâmica que flui naturalmente. Diante da dimensão robusta de dados oriundos dos depoimentos coletados nas entrevistas, ocorreu-me realizar uma análise temática dos dados, cujos temas foram categorizados de acordo com as informações contidas nos mesmos.

3.1 Experiência no uso de novas tecnologias para aulas remotas

Inicialmente os entrevistados foram questionados a respeito de suas experiências prévias no uso de tecnologias. Apreendeu-se da fala dos professores que, apesar de um deles ter tido algumas experiências pontuais com eventos e confe-



rências on-line, ambos foram surpreendidos quase que totalmente pela extrema necessidade de aderir ao ensino mediado pelas plataformas on-line. O professor 2 relatou já ter experimentado anteriormente o uso de múltiplas câmeras, experiência que foi aprimorada no contexto das aulas remotas durante a pandemia.

Assim, nós sempre tivemos algumas interações pontuais de ensino remoto, néh?! Participando de alguns eventos antes da pandemia mesmo, mas nada que tivesse um rigor sistemático (...) no geral esse período de pandemia é o que está forçando mesmo a gente a trabalhar dessa forma (...) Eu sempre pensei na questão da multicâmera, né?! como um recurso necessário para o ensino de piano. Então, na minha primeira experiência eu fiz multicâmera na aula pra que o aluno pudesse ver a minha mão digitando. Então a gente fez um experimento mas nada como eu faço hoje, muito organizado né?! Já bem determinado! Era essa a minha preocupação original, tecnologicamente falando era essa, de já começar com uma multicâmera (Professor 2).

Diante do fato de que muitas instituições de ensino no Brasil, ainda que federais, demoraram um tempo para se organizar frente às novas e urgentes demandas, buscou-se conhecer quais foram as abordagens e diretrizes da instituição em que os professores atuam frente à modalidade de ensino remoto. A fala dos professores informou que o início das atividades remotas na instituição não se deu de forma linear, cada professor ficou livre para decidir inicialmente se buscava ou não outras alternativas para a continuidade das suas aulas. Tendo a ciência de que as instituições públicas, sobretudo as federais, se preocupam com as questões de aprimoramento constante das práticas e das metodologias docentes, busquei conhecer se a instituição havia oferecido algum tipo de preparo e suporte de treinamento a eles. Ambas as respostas foram positivas.

Sim, porque digamos assim.... Quando começou a pandemia foi mais ou menos no mês de março, né?! Então no mês de abril o IF... foi uma instituição que ela tomou a frente das demais instituições, eu acho que até da UF... né?! (...) Houve esses cursos, e até hoje permanece um grupo de Whatsapp chamado "suporte". Esse grupo, são técnicos lá do IF..., lá tem um órgão chamado "DTI" que lida com toda essa questão de tecnologias da escola (...) então se você tiver uma dúvida a gente pode recorrer a esse grupo no Whatsapp e



eles orientam o caminho (...) é um grupo que está sempre ativo (...) mas, no mês de abril todo foi feito cursos, treinamentos, vários. (Professor 1).

Sim, de uma maneira geral a instituição se preocupa, dando, oferecendo ferramentas amplas, porque você sabe o instituto, assim como a universidade ele abarca uma quantidade grande de cursos com demandas muito específicas, então nesse sentido a instituição forneceu um treinamento na plataforma “Moodle” para os professores trabalharem com essas ferramentas EaD e um outro treinamento foi com o Google Classroom (...) mas, especificamente sobre o ensino de música em plataformas virtuais absolutamente não tivemos treinamento algum. (Professor 2).

Diante da fala dos professores, percebeu-se que apesar de todo o suporte e orientações que tiveram, não houve garantia de uma execução bem sucedida. Tendo em vista que as plataformas e programas utilizados são para aulas à distância de uma forma mais ampla, a educação musical e sobretudo a instrumental, carece de peculiaridades que não necessariamente são contempladas nessas ferramentas. A partir dessa informação, buscou-se conhecer que materiais foram utilizados pelos professores e como os mesmos fizeram essa ligação com o ensino instrumental de forma remota, sabendo que eles não haviam tido experiência prévia nenhuma com ensino remoto.

3.2 Plataformas

A respeito da escolha e do uso dos materiais didáticos, questionou-se quais foram os materiais e as plataformas que foram utilizadas para viabilizar o ensino remoto. O professor 1 demonstrou que apesar de ter acesso às outras plataformas, utiliza apenas as plataformas oficiais para ministrar as aulas. Em certa medida isso pode representar um fator ainda mais limitador, tendo em vista que alguns recursos e ferramentas de outras plataformas e programas podem ser complementares às plataformas oficiais, que em grande medida possuem as suas deficiências e limitações.

A gente usa lá no IF... o classroom (...) só essa plataforma [vocês não usam nenhuma outra plataforma? Pergunta Hellyson] A gente usa o Classroom e



aí o professor pode usar o Google Meet pra ministrar as aulas, mas a plataforma oficial é o Classroom (Professor 1).

Notou-se pelo depoimento que o professor 1 demonstrou ter maior dificuldade com as novas demandas do ensino virtual. Esse professor talvez possa se enquadrar no que Prensky (2001) definiu como “imigrantes digitais” e de acordo com o autor, essa condição acaba por deixar a visão do professor extremamente instrumentalista em relação ao uso das novas tecnologias, limitando a sua compreensão de forma intuitiva. Já o professor 2, para além do uso da plataforma oficial da instituição, utilizou também a comunicação informal pelo aplicativo Whatsapp e realizou adaptações na medida em que as demandas foram surgindo.

3.3 Adaptações

Ao questionar de que forma ocorreram as adaptações das aulas que antes eram pensadas e estruturadas para serem essencialmente presenciais, observou-se que cada professor adaptou ao seu modo suas metodologias em relação às demandas, seja optando por utilizar apenas as ferramentas oficiais, como o caso do professor 1, ou buscando durante o processo algumas outras ferramentas que pudessem ser válidas no aperfeiçoamento de sua prática. Uma das limitações era a questão dos problemas de conexão da internet, como podemos notar a partir da fala do professor 2.

Bom, essa adaptação, ela foi um tanto sofrida, né?! (...) porque haviam impasses que estavam, para além, do nosso domínio. Um deles era a questão de conexão dos alunos de internet (...). Então, esse era o primeiro problema, como é que eu posso garantir uma boa aula de piano, sendo que tanto eu quanto o meu aluno tem que ter uma conexão excelente de internet, para que tanto haja essa captação do áudio quanto de vídeo perfeita? Né?! (...) muitos alunos nessa fase de maio, não conseguiram acompanhar as aulas. (...) Então eu estava também me adaptando a esse processo, mesmo eu tendo uma facilidade com a tecnologia. Nesse percurso, eu fui estudando casos de fora, de outros professores e tentando adaptar a minha realidade, mas, sempre levando em consideração o modelo que eu não tivesse que garantir que o aluno estivesse comigo na sala de aula de forma síncrona,



por essa dificuldade da conexão da internet. Então, eu já tinha um canal no YouTube e eu fui alimentando alguns vídeos pontuais de assuntos que eu acho extremamente importantes para o estudante de piano pra que ele pudesse lá no YouTube se nutrir desse material, para seguir a sua caminhada remota no estudo. Então eu fui gravando pequenas videoaulas, aulas de dez a quinze minutos, com informações muito pontuais. E com o passar do tempo, eu fui desenvolvendo metodologias mais avançadas para que eu fizesse essa aproximação entre mim professor e o aluno, no sentido de que eles estivessem aqui na minha casa, e eu estivesse com eles também. (...) E deixar com que o aluno esteja realmente à vontade comigo na sala de aula (...) virtualmente. (Professor 2).

Ambos os professores relataram que, apesar dos problemas de conexão à internet, todas as aulas da instituição eram síncronas. O professor 2 relatou que alguns assuntos específicos que ele considera mais difíceis de serem trabalhados em aula síncrona, ele disponibiliza através das videoaulas no YouTube.

3.4 Dificuldades encontradas

A partir dos relatos a respeito das adaptações, os professores demonstraram ter tido algumas dificuldades nesse processo. Buscou-se saber quais foram os desafios encontrados por cada professor, visto que cada um deles nos seus respectivos contextos lidam de maneiras diferentes com os obstáculos e com os desafios encontrados nesse caminho. A primeira dificuldade relatada pelo professor 1 foi em relação ao uso das tecnologias e em relação ao fato de sua aula ser prática no instrumento.

Ai, foram muitos, né?! Eu tenho uma lista aqui (...) eu vou falar por mim mesma, as minhas dificuldades. Primeiro, desconhecimento da plataforma do Classroom, porque mesmo com os treinamentos, (...) eu tive dificuldade de acompanhar o curso, os treinamentos. Eu não sou dessa geração, assim, da tecnologia, então pra mim até as terminologias eram difíceis (...) Encontrei dificuldade na preparação das aulas, já que as minhas disciplinas eram só práticas, entende? Não eram teóricas, você ministrar teoria musical é uma coisa, e você ministrar aula de piano é outra coisa. Então eu tive dificuldade de adaptação, como ministrar uma aula de piano, por uma tela de computador, sabe?! (...) Outra dificuldade que eu tenho com relação às aulas remotas é, por exemplo, uma dificuldade que



eu tô tendo agora com uma aluna (...) de localizar o piano. Eu não visualizo as mãos, (...), às vezes a gente toma muito tempo da aula (...) até que ela ajuste o teclado pra que eu possa ver as mãos dela (...) quando ela ajusta o teclado, ela não tem onde apoiar o celular(...) (Professor 1).

Em relação ao problema relatado pelo professor 1, em relação à visualização do aluno, o professor 2 explicou que muitas vezes os alunos enviam apenas gravações de áudio por não terem memória suficiente no celular para fazerem gravações de vídeo, o que impossibilita ao professor trabalhar questões de postura e técnica. Além desse problema, o professor 1 também relatou ter dificuldade em relação à internet, assim como o professor 2.

Tive dificuldade com a internet, com os recursos tecnológicos, às vezes, assim, essas coisas de internet mesmo (...) falha no sinal, cai a internet. Então essa é uma dificuldade que permanece, né?! A gente está sempre lidando com ela (...) esse problema da internet é tanto do professor como do aluno. Às vezes você está com a internet, tudo ok! Mas o aluno tem problemas (Professor 1).

O problema do aluno para com as minhas aulas é a primeira e a mais grave de todas, a internet. Muitas vezes eu tô ensinando um exercício que exige uma passagem rápida e a internet fica quebrando, ela compacta o áudio (...) e ela acaba picotando o áudio pra quem tá recebendo essa informação de forma síncrona. Então, ele não tem como ouvir perfeitamente o que eu tô fazendo (Professor 2).

Para além do problema em relação à internet, o professor 1 relatou a respeito da assiduidade dos alunos em relação às aulas síncronas.

Outra dificuldade é com relação à frequência do aluno. No IF... o aluno tem o direito de faltar a aula, a aula síncrona (...) a aula tem que ser obrigatoriamente gravada, e aí eles sabem que podem assistir às aulas gravadas, então muitas vezes eles faltam a aula (Professor 1).

De acordo com o relato do professor 1, suas dificuldades são comuns às dificuldades de muitos professores que ministram a aula de piano de forma remota

no Brasil, questões como instabilidades de sinal, com alunos que moram em regiões afastadas cujo sinal de internet é frágil e também com limitações visuais do aluno. Muitas vezes esse aluno mal tem acesso a uma câmera de celular e a utiliza em um único ângulo. Esse ângulo muitas vezes não é o mais adequado pelo fato de o aluno não possuir suporte para apoiar o celular. Vale ressaltar, que não é somente o aluno que possui dificuldades com recursos, o próprio professor muitas vezes também passa pelos mesmos problemas, ainda que em menor grau. Equipamentos eletrônicos, câmeras, iluminação, microfones de alta captação são recursos de custo bastante elevado e ainda muito inacessível para muitos professores que não veem em seus recursos financeiros alguma espécie de abertura para esses investimentos. Em relação aos recursos, os dois professores relataram a questão de muitos alunos não possuírem um instrumento adequado para as aulas.

O professor 2 também aponta as suas dificuldades e apresenta as dificuldades do aluno de acordo com a sua visão, além das estratégias que utilizou para minimizar os problemas.

Uma outra questão é com relação ao material em PDF, nem todos os alunos têm acesso ao material de forma impressa, então por conta disso fica difícil, né?! O aluno tem que ler uma partitura numa tela de celular, é bem complicado você ensinar para os alunos, aí eu criei uma outra estratégia pra minimizar o uso da tela do celular no aprendizado do aluno no ensino remoto, mas basicamente essas situações foram fazendo com que eu realmente criasse um método 100% on-line do ensino do piano, que obviamente se fosse presencial, eu não faria dessa forma. Mas diante da sensibilidade do momento e desse feedback que eles me dão eu acabei fazendo essa adaptação. (Professor 2).

3.5 Resultados

Na busca de compreender quais foram os resultados de suas práticas, questionou-se como os professores avaliaram o processo e na visão deles, como os alunos haviam se desenvolvido e se os resultados haviam sido alcançados.



Olha, Hellyson. É como eu te falei, eu foco mais mesmo é na questão do foco em si (...) então a gente usa o Whatsapp, eu dou orientações pelo Whatsapp. Eles mandam vídeos pra mim, vão estudando, vão preparando e vão enviando os vídeos pra mim pelo Whatsapp. Então eles conseguem entender (...) uns mais e outros menos, mas conseguem (Professor 1).

Eu sempre tenho a necessidade de fazer isso, né?! Porque para mim... para qualquer professor na verdade que não enxerga a ótica do aluno, ele sempre vai achar que tá tudo perfeito, mas não é assim, e principalmente no ensino remoto. No ensino remoto a gente precisa de feedback quase que imediato, pelo olhar do aluno na aula síncrona, pelo feedback que ele deixa no sistema no Google Classroom, e eu sempre pergunto na hora da aula: “você acha que saiu melhor hoje do que entrou como músico dessa aula?”. Eu sempre pergunto isso! E sempre os alunos estão me dando feedback positivos, e com esses feedback positivos e também os negativos eu vou adaptando o meu modelo de ensino remoto. Então, eles gostam muito e eu tenho uma frequência excelente nas aulas síncronas, né?! Quase cem por cento dos meus alunos estão [presentes] (...). Eu realmente coloco o aluno dentro da minha casa e, vice versa, eu me coloco dentro da casa dele durante essas aulas. (Professor 2).

Foi possível notar a partir das falas que apesar de todos os percalços vividos por ambos os professores, eles conseguiram se articular diante das múltiplas competências impostas repentinamente por essa forma de ensino. Em maior ou em menor grau, ambos têm apresentado uma linha crescente de bons resultados, guardadas as devidas proporções de tempo, espaço e habilidades específicas adquiridas. Pude perceber, que esses resultados ainda estão em processo de aprimoramento, em construção. Na medida em que os objetivos vão sendo alcançados, os professores vão estabelecendo estratégias mais adequadas e eficientes diante do contexto, como apontam os professores 1 e 2.

3.6 Perspectivas futuras

Mediante o exposto, buscou-se conhecer quais são as expectativas dos professores frente ao futuro no contexto da educação musical e do ensino de ins-



trumento, como pretendem dialogar e aderir a esse “espírito do novo” em relação ao uso de tecnologias, ensino em ambiente remoto e o piano.

O uso da tecnologia, do Classroom, do Google Meet, videoconferências que eu também agora faço vídeos, por exemplo, próxima semana eu não vou poder ter aula on-line com eles (...) aí eu vou gravar um vídeo de 15 minutos, e posto lá pra eles e eles vão assistir. Então isso aí são coisas que eu jamais pensei em fazer, gravar vídeos, lives (...) (Então tudo isso você levará pra suas aulas futuras? Hellyson pergunta). Sim saber adequar esse ensino que era essencialmente presencial pra o on-line (Professor 1).

Certamente a possibilidade de um ensino híbrido, né?! Meu ensino agora cem por cento vai ser híbrido, porque eu consigo pensar num aluno que ele acaba se mudando, ele vai morar no interior do Piauí, ele vai morar em São Raimundo Nonato, e ele tem a necessidade de rever algum assunto comigo né?! Seja ele formado ou em formação. (...) Eu sempre me coloco à disposição do aluno. Inclusive eu já tive alunos no IF... que se formaram e voltaram pra estudar de novo, pra continuar nesse percurso também no ensino remoto, então certamente o meu objetivo como professor de piano é esse atendimento virtual e on-line com qualidade (Professor 2).

Ambos os professores apontaram a superação das distâncias por meio das tecnologias como fator principal para a adesão do ensino on-line. A assistência que pode ser dada aos alunos em distâncias bastante longas é sem dúvida um ganho desse processo. Ainda nesse contexto, relataram a necessidade de aprimoramento para que estejam ainda mais preparados para as suas aulas no futuro próximo.

Por exemplo, sobre esses vídeos que eu preciso gravar (...) eu já gravei uns quatro, eu sempre tenho muita dificuldade. Eu sou... (disse que possui timidez), e às vezes eu nem tenho coragem de assistir, eu gravo mas não assisto, pra mim é um choque me ver, então eu gostaria de ter mais desenvoltura na questão dos vídeos (...) falar numa câmera (Professor 1).

Tem muita coisa, muita coisa pra melhorar né?! Mas eu digo a você que em um ano eu aprendi coisa de informática e de música que valeriam por dez e olha que a minha formação musical, ela durou dezessete anos na academia.



Então eu passei dezessete anos estudando pra eu estar hoje aqui, mas em um ano eu estudei dez anos de música que eu não tinha estudado antes, não só música mas computação aplicada à música. (Professor 2)

4. Considerações Finais

Esta pesquisa teve como propósito compreender de que maneira os professores de piano que ministravam suas aulas presenciais se articularam frente a um dos momentos mais desafiadores da história da humanidade – a pandemia do vírus Covid-19 (Sars-cov-2). Nessa perspectiva, analisa-se nesta pesquisa o modo como os professores de instrumento musical desenvolveram suas aulas no ensino remoto, buscando a compreensão e dimensão dessas práticas. A partir das análises, foi possível concluir que cada professor entrevistado teve e ainda tem que buscar meios e formas de se reinventar diante da necessidade de se adaptar ao novo momento que se impõe. Diante disso, discutimos nesta pesquisa sobre as abordagens e estratégias de ensino utilizadas por cada professor, bem como os meios que na visão de cada um foram mais adequados para o momento. Pudemos observar através da pesquisa a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que agora indubitavelmente se fazem presentes de forma mais incisiva no ensino musical. Nesse contexto, entendemos como os professores buscaram elementos do ensino à distância (EaD), do ensino on-line, e do ensino híbrido para estudarem um caminho de sistematizar de alguma forma um novo modo de ensinar. Esse modo, que ainda está fortemente enquadrado nos meios e nos moldes anteriores, tende a se modificar cada vez mais num futuro próximo para atender às novas demandas da sociedade. Compreendemos como cada professor observou fatores, realidades e os contextos específicos com relação aos seus alunos. Fatores estes, que vão desde os socioeconômicos até os fisiológicos e mentais. A sensibilidade do professor nesse processo tem sido fundamental para submeter suas práticas a um processo crítico e reflexivo constante. Tendo como horizonte a busca da compreensão dos saberes, dos seus próprios limites e possibilidades, demonstraram uma relação empática com os alunos, sedimentando o diálogo



constante como base para a construção desse conhecimento. Por fim, conclui-se este trabalho fazendo uma breve reflexão. Para que o momento seja vencido com maestria por nós professores, consideramos necessária a nossa mudança conceitual com relação ao ensino. Devemos buscar sempre, em tempo, o conhecimento e o desbravamento do “novo” para a validação e o sucesso das nossas práticas musicais futuras. Contudo, estamos todos no mesmo mar de incertezas, numa expedição “sem mapas” rumo a novos descobrimentos e conquistas, cuja única certeza que temos é que jamais navegaremos nas mesmas águas de outrora.

Referências

AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. 1. ed. Universidade Aberta, 2015.

ALVES, Z. M.; SILVA, M. H. Análise qualitativa de dados de entrevista: Uma proposta. **Paidéia**, FF-CLRP-USP, Rib.Preto,2, Fev/Jul, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZ-MrdhBCMkdbYvJYj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 04. Jul. 2021.

BARROS, M. H. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **OUVIROUVER** Uberlândia v. 16 n. 1 p. 292-304 jan.|jun. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/55878>. Acesso em: 01 set. 2020.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Rio Grande do Sul, Jun.2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensinoremoto-emergencial-e-a-e-ducacao-a-distancia/>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, J. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto. Porto Editora, 1994.

BRAUN, V. CLARCKE, V. Qualitative Research in Psychology, 3erd ed. 2. p. 77-101. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3563462/mod_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao_do_artigo_Using_thematic_analys. Acesso em 09. Set. 2020.

COLABARDINI, J. C. Educação Musical na Cultura Digital: ensino e aprendizagem e utilização de tecnologias no contexto universitário. 2020. Disponível em: <http://abemsubmissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/544/271>. Acesso em: 06 jun. 2020.

CREMASCHI, A. Acerca de este número en español de Piano Magazine, in **Piano Magazine**, 2020.

HARDER, R. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p.127-142. jun. 2008.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020.



IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Portal do Governo Brasileiro. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 18 jun. 2021.

KIRK, S. La “nueva realidad” de la enseñanza del piano. In: **Piano Magazine COVID-19** Special Issue, Vol.12, n.2, Mai. 2020.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, 2001. Disponível em: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1>. Acesso em: 22 dez. 2020.

RODRIGUES, M. L.; HIRSCH, I. B.; MANZKE, V. H. Aulas de piano em tempos de Isolamento Social: um estudo exploratório. **ABEM**, Região Nordeste, 2020. Acesso em 01 jun. 2021.

SILVA, D. O.; MONTANDON, M. I. Aulas de instrumento on-line: construindo experiências docentes em tempos de pandemia. **ABEM**, Centro-Oeste, 2020. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/regionais/regional_centrooeste. 2020. Acesso em: 1 jun. 2021.



O ensino de piano remoto: perspectivas de quatro professores

Remote piano teaching: four teachers perspectives

Daniel Barbosa

Universidade Federal do Piauí
barbosadaniel346@gmail.com

Bruna Vieira

Universidade Federal do Piauí
brunavieira@ufpi.edu.br





Resumo: Este trabalho é um recorte de pesquisa em andamento que tem como objetivo fazer um estudo das estratégias de ensino remoto de quatro professores de piano em uma escola particular. O estudo foi realizado a partir de um questionário semiestruturado sobre o ensino de piano remoto durante o período de isolamento social causado pela pandemia do Covid-19. Os professores entrevistados são egressos do curso de Licenciatura em Música da UFPI, com aperfeiçoamento na Prática Instrumental – Piano. A pesquisa foi realizada no período entre abril e maio de 2021, com o foco na aplicabilidade das metodologias e recursos utilizados nas aulas práticas de Piano/ Teclado em formato remoto. Após o estudo, notou-se que o simples distanciamento entre professor e aluno fez com que as aulas mudassem de diversas formas e os professores criassem novas estratégias para realizar as aulas de piano em formato remoto, sendo necessário fazer adaptações para que os alunos conseguissem desenvolver sua prática de piano de forma efetiva assim como nas aulas presenciais.

Palavras-Chave: ensino de piano remoto; recursos tecnológicos, estratégias de ensino.

Abstract: This paper is part of an ongoing research that aims to study the remote teaching strategies adopted by four piano teachers at a private school. The method was the semi-structured questionnaire conducted during the period of social isolation caused by the Covid-19 pandemic. The teachers graduated in music (instrumental practice piano) at UFPI. The questionnaire was conducted between April and May 2021 focused on the methodologies and resources used in remote classes of piano/keyboard. After the study, it was concluded that the physical distance between students and teachers made classes change in different ways. The teachers developed new strategies and adapted their methodologies to be efficient as well as in face-to-face teaching.

Keywords: remote piano teaching; technological resources; teaching strategies.

Introdução

O ensino de piano remoto já era algo pensado há anos, mesmo antes do acontecimento da pandemia em 2020. Depois desse fato, pesquisas na área se intensificaram cada vez mais, na tentativa de buscar soluções para o funcionamento de aulas remotas de instrumento em meio ao isolamento social. A presente pesquisa se deu através da curiosidade como professores do instrumento (piano) em compreender as mudanças que ocorreram no ensino a partir da pandemia. Durante o ano de 2020 tivemos que conviver com a realidade do ensino on-line sendo aplicado em todo o país devido ao impacto causado pelo novo coronavírus. O ensino de música também precisou aderir a este formato. Assim, os professores tiveram que lidar com diversos desafios relacionados às práticas do instrumento, uma vez que as estratégias de ensino em grande parte são diferentes do modelo presencial. Nesse contexto, buscamos compreender como as aulas de piano foram desenvolvidas de forma remota a partir das perspectivas de quatro professores de uma escola privada. Contudo, o presente trabalho pretende ser uma contribuição para a área de Pedagogia do Piano, ampliando a compreensão a respeito do ensino de piano na atualidade.

1. Metodologia

Este trabalho configura-se num estudo de caso, uma investigação empírica e baseada no raciocínio indutivo (COUTINHO, 2014). Neste recorte da pesquisa, abordaremos sobre os dados coletados através de um questionário semiestruturado, que foi realizado de forma on-line no período entre abril e maio de 2021. Os quatro professores foram contactados previamente para que o pesquisador explicitasse sobre o assunto da pesquisa e no seu interesse em pesquisar qua-

tro professores que trabalhassem na mesma instituição de ensino e que fossem licenciados em música na Universidade Federal do Piauí. Após todos terem manifestado interesse em participar, foi informado que o método de coleta de dados seria um questionário semiestruturado enviado a eles de forma on-line. Na ocasião, foi recomendado que os participantes descrevessem de forma detalhada a respeito dos assuntos abordados nas questões.

Com relação ao questionário on-line, Coutinho (2014) esclarece que

Tradicionalmente, os questionários envolviam o envio de um formulário em papel, mas com a proliferação do uso do computador, a Internet passou a ser a forma mais popular de administrar o questionário, o que traz manifestas vantagens para o investigador em termos de rapidez de resposta e economia de custos, mas que coloca desafios que importa ter presentes quando se decide optar por meios eletrônicos para a obtenção dos dados para a investigação científica (COUTINHO, 2014, p. 139-140).

Assim, compreendemos que, apesar de suas limitações, a pesquisa realizada por meio eletrônico permite ao participante da pesquisa refletir sobre o assunto e responder às questões num maior período de tempo, comparado a uma entrevista em que as respostas são instantâneas.

Em relação à identidade dos participantes, por questões éticas os nomes dos mesmos serão omitidos e assim, eles serão referenciados por P1, P2, P3 e P4.

2. Desafios das aulas de instrumento on-line

Devemos considerar que existem outras possibilidades de aplicação para o ensino de instrumento que não necessariamente estejam restritas ao contato direto do professor e aluno assim como no presencial. Porém, entendemos que para serem realizadas aulas remotas de instrumento, precisamos entender os desafios gerados por essa prática. Kenski (2005) destaca que

Evita-se pensar que a interação entre estudantes e professores restringe-se somente a um espaço físico-temporal determinado, limitado, pois é impossível pensar que todas as atividades educativas previstas ocorram exclu-



sivamente no espaço da escola, na sala de aula, diante de um professor (KENSKI, 2005, p. 2).

Para defender essa ideia, o autor ressalta que tais práticas têm sido um grande desafio para os docentes que ensinam música a distância. Em especial, pode-se destacar o ensino de instrumentos, uma vez que o contato face a face é considerado uma importante ferramenta para o desenvolvimento dos alunos de instrumento. Por conseguinte, é necessário entender também que além dos desafios a serem ultrapassados no que diz respeito ao distanciamento entre professor e aluno, outros fatores que se relacionam ao uso de metodologias e recursos em aulas de piano em formato remoto, por exemplo, precisam ser constantemente explorados a fim de se obter uma prática eficaz para a aprendizagem do aluno, bem como o aperfeiçoamento da prática docente.

3. Recursos tecnológicos

Para que o professor de instrumento esteja atuando com eficiência na atualidade, é necessário ter à sua disposição diversos recursos e materiais, principalmente, quando nos referimos às aulas remotas de instrumento. Em muitos casos, fatores relacionados à falta de recursos tecnológicos tanto do professor quanto do próprio aluno, ou mesmo problemas relacionados à conexão de internet, dificultam em grande parte a aprendizagem no instrumento. Assim como descreve Barros (2020)

Pela especificidade de seus conteúdos, o ensino remoto emergencial de música torna-se ainda mais desafiador. É válido observar que as plataformas de videoconferência que estão sendo usadas para as aulas virtuais não foram concebidas para atividades e performances musicais, apresentando problemas de latência, fidelidade sonora e sincronização (BARROS, 2020, p.301).

A partir dessa realidade, surge a necessidade da criação de recursos específicos para que o ensino remoto de instrumento seja plenamente eficaz e que atenda às necessidades de uma aula de instrumento de qualidade. O autor destaca ainda que

No âmbito internacional, uma série de organizações se mobilizaram de maneira colaborativa para provisão de recursos pedagógico-musicais durante o período da pandemia. Nos EUA, a *National Association for Music Education*¹² (NAfME) criou duas páginas na internet denominadas “NAfME Covid-19 Resources¹³” e “Virtual Learning Resources for Music Educators¹” com diversas possibilidades para o educador musical. No Reino Unido, a *Incorporated Society of Musicians*¹ (ISM) e o projeto *Musical Futures*¹ – que conta com a participação da educadora musical Lucy Green – produziram páginas com conteúdo específico voltado para o ensino remoto emergencial de música (BARROS, 2020, p. 301).

A criação desses recursos apresentados por Barros, possibilitou aos professores de música no exterior um suporte adequado durante as aulas práticas on-line de instrumento. Nesse sentido, Barancoski (2014) apresenta o trabalho realizado pela profa. Dra. Pamela D. Pike na Louisiana State University (EUA), relatando que durante suas aulas on-line, utiliza pianos digitais (Yamaha disklaviers) com software internet MIDI conectado aos pianos e a tecnologia de videoconferência do Skype, contendo câmeras e microfones digitais embutidos nos computadores e amplificadores externos. Os pianos digitais são conectados diretamente entre si com o software internet MIDI a cada uma das teclas e aos pedais. À medida em que a professora toca, o aluno recebe a transmissão e reprodução em seu piano simultaneamente e com a mesma dinâmica tocada pela professora.

Ao observarmos que já existem em muitos lugares esses excelentes recursos que facilitam aos professores ministrarem suas aulas de piano remotas, sentimos que estamos caminhando a passos lentos em território nacional, quando vemos que existem instituições particulares e mesmo de ensino superior que ainda não possuem esses meios tão práticos que trariam um salto gigantesco para as aulas de instrumento nessa modalidade. Siqueira e Roberto (2013) apontam que poucas são as pesquisas acadêmicas que dissertam sobre o ensino de instrumento musical a distância, em contexto universitário. Essa realidade vem mudando recentemente à medida em que professores com maior experiência no ramo têm promovido cursos on-line para professores no Brasil. Destaco aqui o trabalho relevante da professora Daiane Raatz que tem



ministrado o curso “Do Presencial ao Virtual: Reinventando as aulas de música” e contribuído para a difusão do ensino de piano on-line no Brasil.

Segundo Costa e Martins (2013), ao observar mais profundamente o contexto da educação musical a distância, nota-se que esta modalidade possui particularidades específicas quando nos referimos à utilização de recursos para realizá-la. Os autores comentam que

“Apesar de características como o distanciamento geográfico e a utilização de recursos tecnológicos, infere-se que a educação musical a distância possui suas particularidades, uma vez que requer recursos didático-pedagógicos e tecnológicos específicos, tais como: programas de sequenciamento MIDI (Musical Instruments Digital Interface), softwares de edição de partitura, softwares para gravação e manipulação de áudio digital, interfaces de áudio digital, dentre outros”(COSTA e MARTINS, 2013, p.545).

A partir dessa perspectiva, nota-se que tais fatores relacionados à falta de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos específicos, contribuem diretamente para que o ensino remoto de instrumento se torne complexo no momento atual, além do simples fato de haver o distanciamento geográfico.

4. Uso de aplicativos nas aulas remotas de piano

O uso de aplicativos como recurso no ensino de piano possibilita que o professor ministre uma aula mais diversificada. Ao utilizar jogos e aplicativos interativos que estejam relacionados com o assunto trabalhado em aula, ele possibilita ao aluno aprender de forma descontraída e prazerosa.

De acordo com Novaes (2018), “o uso de softwares para o ensino do piano proporciona uma aceleração nos estudos, melhor assimilação rítmica e a flexibilização do currículo, atendendo de forma mais personalizada cada aluno” (NOVAES apud DANNENBERG, 1993, p.1). O autor argumenta que aplicativos de música à disposição do professor de piano facilitam a transmissão de conteúdo, possibilitando uma aula mais didática e diversificada. Uma vez que esse recurso

esteja à disposição do aluno, o assunto torna-se mais atrativo e descontraído, o que possibilita a ele associar o conteúdo trabalhado à prática interativa.

Novaes (2018, p.3) defende que é cada vez mais comum encontrar crianças e adolescentes que queiram aprender música buscando primeiramente apps para tablets ou smartphones ao invés de professores de instrumento, que muitas vezes parecem não ter observado tal transformação e o potencial das novas tecnologias para sua própria formação e prática de ensino. Em seu trabalho realizado sobre iniciação ao piano com suporte de novas tecnologias, o autor apresenta um excelente aplicativo voltado para o ensino de piano. Em muitos casos, durante as aulas o professor se depara com alunos que apresentam dificuldade em se sentirem motivados. Assim, o uso do aplicativo poderá estimular o aluno e motivá-lo no estudo do piano. O autor apresenta o aplicativo “Piano Maestro”, que é um software direcionado ao ensino e aprendizado do piano. O aplicativo começou a ser desenvolvido a partir do ano de 2010 pela startup 2 JoyTunes, fundada pelos irmãos Yuval e Yigal Kaminka, e Roey Izkovsky, com o objetivo de resolver a frustração de músicos iniciantes e a falta de motivação para a prática do instrumento. O aplicativo foi projetado para guiar o professor no ensino de piano para iniciantes, utilizando apenas um iPad e um piano acústico, digital ou até mesmo um teclado, sem a necessidade de cabos. Para o professor Young (2014), o funcionamento do PM3 lembra os jogos de videogame “Rock Band”, “Guitar Hero” ou “Guitarbots”, no sentido que lhe é proposto, a leitura de uma notação (no caso a notação tradicional), enquanto você pode tocar seu instrumento em tempo real, tendo o acompanhamento MIDI, ao mesmo tempo em que o app “ouve” a execução atribuindo uma determinada pontuação.

5. Análise dos dados

A partir do recebimento dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, foi realizada uma análise temática através da categorização dos dados. As categorias emergem dos dados, nos quais “...o investigador busca padrões de pensamentos ou comportamentos, palavras, frases, ou seja, regularidades nos dados que justifiquem uma categorização” (COUTINHO, 2014,



p. 216). Dessa forma, a partir das análises das respostas obtidas através dos questionários emergiram os temas que serão discutidos a seguir.

5.1 Experiência no ensino remoto de piano

A primeira questão feita aos professores foi referente à experiência que tinham no ensino de piano remoto. Os quatro professores relataram não ter tido nenhuma experiência anterior ao período da pandemia e que ter iniciado essa modalidade foi um desafio para eles. Por outro lado, a experiência parece ter sido positiva, como relatam os professores P1 e P2.

De início foi algo muito novo, com muitos questionamentos meus mesmo, com um certo preconceito com ensino à distância. Porém, vendo o desenvolvimento dos alunos, que eles conseguiram avançar, de modo geral, percebi que é possível sim e passou a ser uma experiência mais agradável e animadora (P1).

Trabalhar com o ensino remoto durante a pandemia foi algo totalmente novo e inesperado pra mim. Ainda não havia pensado nessa possibilidade. Assim que essa ideia foi repassada para escola, eu logo comecei a pensar como seriam essas aulas, quais ferramentas eu poderia utilizar e logo imaginei que seria necessário o uso de muitos recursos visuais, para compensar a falta do contato direto nas orientações durante as atividades. Ao mesmo tempo em que foi desafiador, também foi enriquecedor e abriu minha visão para essa nova forma de trabalho, onde eu poderia atender pessoas em qualquer canto do Brasil (P2)

Por outro lado, P4 relata que embora não tivesse nenhuma experiência prévia nessa modalidade de ensino, o fato de já ter prática com tecnologia contribuiu para que tivesse menos dificuldade em se desenvolver no ensino remoto.

Foi desafiador mas, no entanto como eu já trabalhava com áudio e vídeo (esse tipo de tecnologia) não tive muitas dificuldades no sentido de parafenálías (P4).



5.2 Recursos utilizados nas aulas

Os professores também foram questionados a respeito das plataformas e recursos que utilizaram nas aulas e se houve dificuldade nesse sentido. Embora tenha havido variação nas respostas, as plataformas mais comuns entre eles foram Whatsapp e Zoom.

Zoom, Skype, Google meet e até mesmo WhatsApp/Instagram. Não, pois já havia utilizado antes para reuniões, aulas e comunicação pessoal. Porém, a maior dificuldade mesmo foi em adaptar as aulas, para que fossem didáticas, interativas e dinâmicas (P1).

Como eu não possuo computador, uso o celular e faço as chamadas de vídeo via WhatsApp ou Zoom. Não encontrei dificuldade em usá-las (P2).

Como experiências com a maioria das plataformas e de maneira geral funcionam bem, a depender da conexão de internet obviamente. Ministrei aulas via zoom, skype e na maioria das vezes via Whatsapp, o que eu considero o de menos qualidade dentre os demais apps, mas como muitos pais optaram por essa via, as aulas foram ministradas por lá também. O som deixa a desejar em todas, o que é normal pois não são preparadas para receber sons de instrumento, mas houve bastante melhora do início desse período para cá. Cito aqui principalmente as plataformas zoom e google meet (P3).

Zoom e WhatsApp (P4).

5.3 Novas habilidades

Ao questionar se foi preciso desenvolver novas habilidades ou adquirir novas tecnologias para trabalhar com o ensino remoto, os quatro professores concordaram ter sido necessário buscar novos recursos. P1 ressalta ter sido necessário planejar uma aula mais dinâmica, o que consideramos estar associado ao fato de que a aula em ambiente virtual requer maior concentração pelo tempo de exposição em frente à tela do computador, tablet ou smartphone.



Sim. Criação de jogos, adaptação de atividades presenciais e um planejamento de aula mais dinâmico e interativo foram fundamentais, além de adquirir softwares de edição de vídeo, múltiplas telas, aparelho telefônico com captação de áudio e vídeo melhor (P1).

Por outro lado, P2 entende que o fato de ter adaptado suas aulas a esse novo formato contribuiu para a autonomia dos alunos.

Sim. Foi necessário modificar o modo de interagir com o aluno, tornando-o mais independente e resolutivo. O fato de não poder orientar e corrigir de perto, fez com que eu buscasse novas maneiras de demonstrar um dedilhado, de mostrar paisagens na partitura, por exemplo, e isso mudou um pouco meu modo de explicar determinados assuntos. Hoje eu considero que explico com mais clareza determinadas coisas. A princípio eu consegui somente um celular novo com uma câmera de maior qualidade de som e imagem (P2).

5.4 Dificuldades dos alunos

No intuito de tentar compreender melhor os desafios enfrentados pelos professores, foram questionados se os alunos tinham alguma dificuldade relacionada ao ensino em ambiente remoto. Três professores responderam que sim, sendo que dois deles consideraram que os mais novos tiveram maior dificuldade.

Alguns alunos sim, principalmente os mais novos. A busca por recursos e jogos didáticos tiveram que ser maiores. Tinham dificuldade para entender onde tocar, posição de mãos, dificuldade para se concentrar, áudio falhando de vez em quando (P1).

Com os alunos menores é mais difícil prender atenção sem estar presente. Se o responsável não está por perto é muito fácil a criança se distrair. A qualidade da imagem, por depender de ambas as conexões, atrapalha muito na visualização do piano, por exemplo. Muitas vezes mesmo com a câmera em cima do piano o aluno não conseguia enxergar exatamente quais teclas estavam sendo tocadas. Isso somado ao fato de muitos utilizarem celular para assistir a aula dificultou bastante a dinâmica das atividades (P2).



Os professores também foram questionados se tiveram dificuldade em desenvolver algum aspecto relacionado à execução do instrumento por não estar com o aluno de forma presencial e se havia sido necessário fazer alguma adaptação nesse sentido. Os quatro professores concordaram em relação à dificuldade de visualizar a execução do aluno.

Sim, principalmente com os menores em relação à postura, forma da mão, relaxamento, mais questões técnicas mesmo. Nesses casos mandava fotos, vídeos e utilizava recursos alternativos que os alunos tinham em casa para trabalhar esses pontos (P1).

Sim, bastante. O fato de não poder demonstrar pessoalmente a forma de tocar, executar algum trecho da música, causou bastante confusão nos alunos, principalmente no início. A localização muitas vezes não ficava clara para eles e acabavam se perdendo muito. Com versos de câmera limitados somente ao celular, foi um pouco mais difícil (P2).

Com a aula on-line é necessário bastante atenção do aluno e, se for criança, do responsável com relação a postura do aluno. Geralmente a câmera não fica numa posição em que se pode vê-lo sentado de corpo inteiro. Isso dificulta bastante corrigir a postura. A outra questão foi a clareza dos dedilhados nas músicas. Muitas vezes era difícil, mesmo demonstrando, para o aluno entender a posição da mão e como se distribuía o dedilhado. Era necessário mais tempo para a compreensão do que nas aulas presenciais (P3).

Ver era mais difícil uma vez que nem todos os alunos tinham como colocar o aparelho telefônico numa situação em que desse pra ver as mãos, a solução foi numa parte da aula eu pedir pra filmar as mãos. No caso do áudio, era quase sempre bom, dependia muito da qualidade da conexão (P4).

5.5 Adaptações

Outra questão que buscamos compreender foi em relação às adaptações feitas pelos professores. No entanto, as respostas indicaram que as adaptações es-



tavam muito relacionadas às necessidades específicas de cada aluno, como se pode observar nas respostas de P1 e P2.

Sim. Nos métodos de iniciação, onde o aluno vai mais por imitação, tive que fazer vídeos reforçando e complementando a aula com animações no vídeo, além de ter que gravar acompanhamento mostrando no piano virtual onde o aluno tocaria comigo (P1).

Sim. Na verdade, eu não vejo como uma adaptação do material, mas sim como uma complementação, pois, diversas vezes era preciso fazer uma folha à parte com orientações para a execução da atividade proposta ou mesmo da leitura. Tudo precisa ser mais claro, direto e simples nessa modalidade de ensino (P2).

5.6 Evasão

Através do questionário, também procuramos saber a respeito da frequência dos alunos, se havia tido evasão, desistência ou diminuição na frequência às aulas. Nesse sentido, as respostas foram bastante variadas. P1 relatou ter dobrado o número de alunos após o período de evasão mas, por outro lado, P4 informou que 70% dos seus alunos evadiram por não possuírem o instrumento em casa.

No início da pandemia houveram alguns trancamentos de matrícula, pois era algo incerto. Passando uns 2/3 meses a procura voltou. O número de alunos dobrou e passei a atender alunos de outros estados (P1).

Alguns alunos não puderam participar das aulas por não ter o instrumento em casa, mas os que ficaram em modalidade on-line foram bastante assíduos (P2).

Houve evasão, acredito que pelo fato de que a maioria das pessoas não está acostumada e nem preparada (naquele momento inicial) às aulas on-line. Muitos pais ficaram receosos quanto ao rendimento nesse formato de educação (P3).



Sim, perdi 70% dos alunos. Como falei, tinha alguns idosos e crianças sem piano em casa (P4).

Embora tenha havido evasão, os professores relataram que houve procura de novos alunos pela aula de piano, possibilitando inclusive ministrar aulas para alunos de outros estados.

Sim, houve, mas acredito que o principal motivo não tenha sido “por ser remoto”, mas sim por ser uma “atividade de fuga” para muitos, um momento de terapia, de “distrair”, se desligar do mundo. Sim, adultos procuraram, mas crianças e adolescentes continuaram sendo a maior procura (P1).

Houve sim certa procura por aulas. Além dos meus alunos da escola, eu passei a atender duas pessoas, uma de São Paulo e outra do Rio de Janeiro. Esse acontecimento me mostrou o quanto o ensino remoto expande as nossas possibilidades de atender diversas pessoas de lugares diferentes (P2).

No meu caso, houveram adultos à procura das aulas (P3).

Houve procura pelos pais para aulas para filhos que estavam ansiosos em casa, e alguns adultos também que queriam aprender ou aprimorar os conhecimentos, mas todos estes virem de forma particular, sem intermédio de alguma escola (P4).

5.7 Motivação

Outra questão importante que procuramos compreender através da pesquisa foi em relação à motivação dos alunos e se havia tido alguma mudança nesse sentido. As respostas dos professores foram diferentes, mostrando que a motivação varia tanto de acordo com cada aluno (P1) como também em relação ao momento em que se encontram (P2).

Essa é uma questão muito subjetiva. Na maioria dos casos, os alunos criaram maior independência e mais autonomia nos estudos. Com os novos recursos interativos das aulas se sentiram mais motivados. Mas é certo que



houveram alunos que tiveram dificuldade para se adaptar, com tempo de concentração menor. Com esses, o trabalho foi um pouco mais árduo, mas eles conseguiram (P1).

Por se tratar de algo novo para todos, nós tivemos que aprender a lidar com essa nova realidade juntos. Cada aula era diferente e essa questão da motivação ficou variando muito durante todo o período. Foi aí que fui conhecendo mais e entendendo que era necessário facilitar os conteúdos para uma melhor compreensão para consequentemente aumentar essa motivação (P2).

Em relação à motivação, os professores também foram questionados se tiveram que desenvolver novas estratégias para manter os alunos motivados. Dentre as estratégias, os professores mencionaram o uso de jogos (P1), ampliação dos recursos visuais (P2), envio de vídeo e áudios fora do momento da aula (P3) e conversa com os pais (P4).

Desafios sempre teremos em qualquer modalidade e em alguns casos tive que desenvolver novas estratégias. Jogos, gincana com outros alunos e outras escolas do Brasil, lista de metas, repertório mais variado, além de passar a conversar um pouco mais com os alunos (P1).

Foi preciso reformular a maneira de transmitir informações, usar bastante recursos visuais e tornar o aluno protagonista do seu aprendizado. Ele mesmo se avaliando e se corrigindo (P2).

A motivação se manteve, mas o que se pode notar é que o professor precisou dedicar mais tempo fora da aula para atender aos alunos e assim mantê-los motivados. Corrigindo-os antes das aulas, enviando vídeos e áudios (P3).

Principalmente perguntando aos pais tendo um Feedback, para saber lidar com a próxima aula. Cada dia era um desafio novo. Mas a estratégia permanecia com a mesma forma das aulas presenciais, principalmente para as crianças, bem lúdicas e dinâmicas (P4).

5.8 Desempenho dos alunos

Procuramos compreender também como havia sido o desempenho dos alunos nesse processo e que critérios os professores haviam utilizado para avaliá-los. As respostas foram divergentes, como mostram os depoimentos. P2 considerou que o desempenho havia sido satisfatório e que utilizou a gravação como meio de avaliação. Por outro lado, P4 considerou que o rendimento foi caindo ao longo do processo e que manteve os mesmos critérios de avaliação das aulas presenciais, que estão relacionados ao desempenho e interesse do aluno em aula.

O desempenho dos meus alunos foi bastante satisfatório, principalmente no que diz respeito à leitura de partitura. Foi notório o desenvolvimento de todos nessa parte. Nossa avaliação se deu por meio de vídeos onde o aluno gravava a peça que estava estudando e enviava para mim. Assim, ele se preparava mais e até se avaliava durante o processo (P2).

O empenho vai caindo ao longo das aulas, pois os alunos que já tiveram aulas presenciais sentem falta, isso reflete no desempenho. Mas tive alunos que começaram do zero remotamente que fluíram bem, mas como falei, ao decorrer eles vão perdendo o ímpeto. Os critérios de desempenho são os mesmos das aulas presenciais; atenção, foco, continuidade... (P4).

5.9 Análise comparativa entre aulas presenciais e aulas em ambiente remoto

Ao final do questionário, sugerimos que os professores fizessem uma comparação entre o ensino presencial e o ensino remoto. Três dos professores apontaram vantagens e desvantagens em cada modalidade de ensino (P1, P2 e P3), ao passo que um professor considerou o ensino remoto inferior ao ensino presencial ressaltando ser essa uma forma paliativa (P4).

Em todas há vantagens e desvantagens. Enquanto no presencial temos melhor escuta da sonoridade do aluno, podemos corrigir de forma instantânea algum equívoco na leitura ou no meio da música, conseguimos corrigir um dedilhado mais facilmente assim como o uso do pedal também, entre tantos outros pontos, no on-line é indiscutível em como o aluno fica



mais independente na leitura e compreensão do instrumento em si. Ele passa a ver o instrumento de forma mais clara, a se atentar mais a detalhes da música, localização das notas, já que não tem o professor do lado para ficar apontando (P1).

As duas modalidades têm suas vantagens e só diferem em alguns pontos, por exemplo: em uma aula presencial é mais fácil trabalhar técnica, dedilhados, orientar o aluno sobre a postura, som... enquanto na aula on-line nós perdemos um pouco disso. A qualidade do som nem sempre é uma das melhores e isso dificulta a compreensão. Por outro lado, nas aulas on-line, eu vejo o aluno muito mais independente, buscando soluções para suas dificuldades e criando novos modos de aprender e evoluir sem a ajuda constante de um professor (P2).

O principal ponto que cito com relação a aula on-line é que ela perde uma característica fundamental que é capaz de motivar o aluno, entre outros fatores: a socialização. Estar entre outros alunos ou mesmo com o professor numa sala de aula vai muito além de só tocar o piano. Isso afetou principalmente o comportamento das crianças. Era visível que elas se sentiam menos interessadas, ainda que demonstrassem motivação nas aulas. Poder conversar com o professor, ver colegas que tocam o mesmo instrumento é fundamental no desenvolvimento de qualquer estudante. Por outro lado, a aula on-line consegue ser muito mais prática por questões como deslocamento. Alunos de outras cidades podem ter aulas normalmente, por exemplo. O rendimento de ambas é um fator relativo à idade do estudante, ao ambiente na casa do mesmo (se é difícil ou não estudar em casa), às condições que o mesmo tem para assistir a uma aula on-line, entre outras. Presencialmente isso também influencia, mas o aluno tem a oportunidade de estudar na sala de aula caso não tenha o instrumento ou se veja impossibilitado de estudar em casa. Ambas possuem inúmeras vantagens e desvantagens e o que podemos concluir é que existem alternativas para os desafios independente da forma de ensino (P3).

Basicamente o material intelectual é o mesmo, a questão é que tudo é pior; a visão, áudio, por mais que a tecnologia fique avançada não supera a presença física de uma aula presencial. No entanto, entendo que é uma forma paliativa, é que com certeza será constantemente utilizada, e talvez até ultrapassar em quantidade a forma presencial, infelizmente caminhamos para isso (P4).

6. Considerações Finais

A partir deste estudo foi possível concluir que o período da pandemia em que iniciaram o ensino remoto foi um marco na atuação profissional dos quatro professores participantes, uma vez que nenhum deles possuía experiência prévia e todos consideraram a experiência desafiadora. Todos relataram ter desenvolvido novas habilidades e frente aos desafios, foi necessário fazer adaptações para que os alunos pudessem se desenvolver, como por exemplo, utilizar-se mais do ensino por imitação e fazer anotações à parte para que os alunos pudessem se desenvolver de forma autônoma nos estudos. Em relação ao aspecto da frequência nas aulas, por um lado ocorreu a evasão de alunos que não possuíam o instrumento em casa e, por outro, a procura de novos alunos que buscaram uma atividade diferente durante a pandemia. Alguns professores relataram que a partir do ensino remoto, puderam inclusive adquirir alunos de outros estados e regiões. Em relação à motivação e ao desempenho dos alunos, pudemos concluir que estes dois aspectos variam tanto de aluno para aluno, quanto pelo momento em que se encontram. Nesse sentido, essa variação também ocorre nas aulas presenciais, considerando que as pessoas são diferentes umas das outras e estão inseridas em contextos também diferentes.

Na comparação entre o ensino presencial e o ensino remoto, a maior parte dos professores concluíram que em ambas as modalidades existem vantagens e desvantagens. No ensino presencial, foi observado que o professor consegue trabalhar de forma mais eficiente a sonoridade do aluno, a técnica, o dedilhado, a postura e o uso do pedal, por exemplo. Por outro lado, no ensino remoto o aluno torna-se mais independente, sobretudo em atividades como a leitura musical. Nesse sentido, foi observado que o aluno fica mais atento a detalhes da partitura e ao próprio instrumento, uma vez que não tem o professor ao seu lado para fazer as observações. Também foi mencionado que para fazer as gravações em vídeo, os alunos tendem a se preparar mais do que quando vão se apresentar para o professor em aula. No entanto, um ponto negativo foi observado por um professor em relação ao ensino remoto. Segundo ele, os alunos perdem um elemento que considera importante para manter a motivação do aluno: a socialização.



O estudo mostrou que a partir dos desafios enfrentados e das habilidades desenvolvidas, a experiência de trabalhar com o ensino remoto possibilitou aos professores ampliarem seus horizontes e adquirirem uma nova gama de ferramentas que poderá ser incorporada ao ensino presencial, de forma que as duas abordagens possam ser complementares.

Referências

BARANCOSKI, Ingrid. **As inovadoras possibilidades do ensino de piano à distância- entrevista com Pamela D. Pike**. Revista AlcanCead, vol. 02 - n.1, 2014.

BARROS, M. H. D. F. (2020). **Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e seguições para o ensino remoto emergencial de música**. OuvirOUver, 16(1), 292-304. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>

CANTÃO, Felipe. **Iniciação ao piano com suporte de novas tecnologias: uma análise preliminar do aplicativo piano maestro**. XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos Salvador/BA - 19 a 21 de setembro de 2018.

CERQUEIRA, D. L. **Pedagogia do Piano no ensino à distância: uma experiência**. In: **Workshop 20 Anos EaD UEMA, 2018, São Luís**. Anais do Workshop 20 Anos EaD UEMA. São Luís: UEMAnet, 2018. v. 1. p. 1-4.

COSTA, H. S. B. **A Docência On-Line: um caso no ensino de teclado na licenciatura em música a distância da UnB**. 2013. Dissertação (Mestrado em Música). 140f. PPGM, UnB, Brasília.

COSTA, H. S. B. 2012, **Brasília. Formação do professor de música para utilização das TICS na Educação Musical a Distância**.. Brasília: Simpom: Subárea de Educação Musical, 2012.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Práticas Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. 2a ed. Coimbra: Almedina, 2014. 421 p.

KENSKI, V.M. *Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem*.(2005). Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf> Acesso em: abr. 2011.



Ensino e extensão articulados para a formação do professor de piano: a experiência cooperativa do PianoLab/UFPB nos anos pandêmicos 2020/2021

Articulated teaching and extension for the formation of the piano teacher: the cooperative experience of PianoLab/UFPB in the 2020/2021 pandemic years

Josélia Ramalho Vieira

Universidade Federal da Paraíba
jramalhovieira@yahoo.com.br

José Edmilson Coelho Falcão

Secretaria de Educação e Cultura- Governo da Paraíba
edmilson.net@gmail.com

André Felipe de Almeida Castro

Universidade Federal da Paraíba
andrefelipe2@gmail.com

Débora de Oliveira Santana

Universidade Federal da Paraíba
debora.santana@academico.ufpb.br





Resumo: Este relato de experiência explicita a articulação entre ensino e extensão na formação de discentes de um Curso de Licenciatura em Música cuja habilitação é piano. O principal objetivo é que os discentes se engajem nas ações extensionistas do PianoLab que são oferecidas à sociedade e desta forma possam entender a prática pedagógica do ensino do piano ao mesmo tempo que aprendem habilidades sociais por participarem de um grupo cooperativo. Descrevemos a importância da extensão universitária no ensino de música, quais são as vantagens para o discente em relação ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e quais os públicos-alvo nas ações do PianoLab nos anos pandêmicos. Apresentamos o referencial teórico da aprendizagem cooperativa e como este auxilia no traçar dos caminhos na pedagogia do piano. Encerramos o relato com testemunhos dos discentes participantes.

Palavras-Chave: Ensino cooperativo de piano. Licenciatura em Música. Projetos de Extensão Universitária.

Abstract: This experience report explains the articulation between teaching and extension in the training of students of a Music Degree Course whose master is on the piano. The main objective is that students engage in the extension actions of the PianoLab that are offered to society and in this way they can understand the pedagogical practice of piano teaching while learning social skills by participating in a cooperative group. We describe the importance of university extension in music education, what are the advantages for the student in relation to the Pedagogical Course Project (PPC) and what are the target audiences in the actions of PianoLab in the pandemic years. We present the theoretical framework of cooperative learning and how it helps to trace the paths in piano pedagogy. We close the report with testimonies from participating students.

Keywords: Cooperative Piano Teaching. Music Education Degree. University Extension Projects.

Introdução

Este relato de experiência, de abordagem qualitativa, trata da articulação entre Ensino e Extensão na formação de professores de piano no Curso de Licenciatura de uma Universidade Brasileira. O principal objetivo dessa articulação é auxiliar na formação dos discentes que fazem parte da equipe do PianoLab/UFPB proporcionando campo para práticas pedagógicas ligadas ao Ensino de Piano. No presente relato discorreremos sobre a importância da Extensão na Universidade, descrevemos as ações extensionistas oferecidas pelo PianoLab/UFPB e como estas se articulam com a formação do professor de piano e, por fim, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados durante os anos pandêmicos de 2020 e 2021.

Extensão Universitária

A extensão universitária é uma atividade fundamental à Universidade, e importante no processo de formação do corpo discente, visto que se caracteriza como o “processo educativo, cultural, científico e tecnológico que articula o ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade”. (UFPB, 2014).

Tal atividade é constituída por ações que visam capacitar os alunos da graduação, em sua determinada área, a alcançar ao público que se encontra além do contexto acadêmico universitário. Esta pode ser tida de forma eventual, ou seja, sendo composta de eventos esporádicos, ou permanente, com atividades fixas e contínuas. A extensão é uma das bases que fundamentam não só a Universidade Federal da Paraíba, mas as Universidades em geral. Como atesta Severino

Toda instituição de ensino superior tem que ser extensionista, pois só assim ela estará dando conta da formação integral do jovem universitário, investindo-o pedagogicamente na construção de sua nova consciência social. (SEVERINO, 2017, p.32)

Nota-se que é uma atividade de extrema importância para a universidade, e para a formação do corpo discente, visto que se dá como o “processo educativo, cultural, científico e tecnológico que articula o ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.”(UFPB, 2014). Vê-se, portanto, que a extensão cria uma ponte entre a universidade e a comunidade. É no contexto da extensão universitária que os alunos têm a oportunidade de devolver à sociedade os conhecimentos adquiridos no curso antes mesmo de concluírem a graduação.

Conexões entre as ações de extensão do PianoLab e o Projeto Pedagógico do Curso

Os estágios possibilitam ao aluno a experiência de atuar, enquanto professor em formação, nos diferentes campos da educação musical aplicando o conhecimento absorvido no decorrer do curso, sendo garantida ao estudante a devida orientação para uma melhor exploração de suas capacidades. Compreendemos então que o ensino e “a aprendizagem de música ocorre em diferentes “mundos musicais” e que cada universo estabelece uma dinâmica própria para transmitir aquilo que eleger como fundamental para a sua música”(QUEIROZ, 2008).

Para Santos et al. (2018) “a transição do indivíduo “aluno” para o indivíduo “professor” é lenta, conflituosa e envolve muitos outros fatores pessoais, além das diversas experiências que cercam o profissional docente em formação”. Portanto, tal transformação demanda tempo e investimento das partes envolvidas (professor e aluno), isto resulta em uma melhor experiência no estágio em questão, além de tornar o processo formativo mais eficiente.

Segundo o Projeto Político do Curso os estágios supervisionados I, II e III são realizados, preferencialmente, nos períodos: 6º, 7º e 8º. Cada estágio deve



ser realizado em um diferente contexto de ensino, formal, não-formal e escola especializada de música.

O Estágio Supervisionado I reza na sua ementa o seguinte:

A prática do ensino de música nas escolas de educação básica, tendo como base os fundamentos teórico-metodológicos para a atuação nesse contexto, com ênfase na formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho (UFPB, 2009).

Estágio Supervisionado II tem o seu foco nos contextos não formais como “ONG’S, associações comunitárias e demais espaços educativo-musicais, considerando a realidade educacional brasileira em suas distintas possibilidades de atuação” (UFPB, 2009).

A prática de ensino em escolas especializadas ocorre no Estágio Supervisionado III. “Tendo como base os fundamentos da metodologia, instrumentação e avaliação do ensino musical nas suas distintas dimensões educativas” (UFPB, 2009).

Nesse contexto, entendendo “escola especializada” como “escolas de educação básica, escolas especializadas da área e outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional vigente no país” (QUEIROZ, 2008), destaca-se, portanto, que a extensão universitária é um espaço apropriado. Conclui-se que, o respectivo aluno poderá também concluir o estágio III nas dependências da própria universidade.

Todos os estágios têm carga horária de 135 horas com nove créditos e é necessário ter cursado o componente curricular “Didática” como pré-requisito. Os Estágios não são pré-requisitos um do outro e podem ser cursados em qualquer ordem.

As ações de extensão do PianoLab para o ensino de piano em diferentes espaços proporcionam ao discente atuar pedagogicamente em todos estes espaços já nas etapas iniciais do curso, dependendo das propostas oferecidas anualmente.

FIGURA 1 – Recital presencial de encerramento do ano de 2019



Fonte: Arquivo PianoLab-2019

Nos anos pandêmicos de 2020 e 2021 as ações extensionistas deixam de ser presenciais (Fig. 1) e passam a ser remotas para os seguintes públicos: a) um Projeto Social com parceria com o Governo do Estado, b) para alunos da comunidade e c) para seminaristas da Arquidiocese da Paraíba, Instituição situada nos arredores da Universidade.

As ações extensionistas englobam os espaços referentes aos Estágios II (contextos não formais) e o Estágio III (contexto especializado). Em anos anteriores nossa Equipe também atuou no Ensino de Piano em Grupo na Escola Ensino Básico (EEBAS) situada dentro do Campus, proporcionando ações pedagógicas compatíveis com o Estágio I.

Isto é, os discentes que participam das ações estão colocando em prática a Pedagogia do Piano mesmo antes de cursar os componentes curriculares Estágio Supervisionado I, II e III, previstos para os últimos semestres do Curso.

Ponte entre Universidade e Sociedade: PianoLab e suas ações extensionistas

O ensino de música já existia na Instituição desde 1963, através dos Cursos Livres oferecidos pelo Departamento Cultural, que mais tarde tornou-se a Coordenação de Extensão Cultural – COEX. O ensino de piano, assim como os cursos de música em geral, não tinham currículo fixo, e foram inspirados nas Oficinas de Música da Universidade Federal da Bahia, (CAMACHO, 2013; KAPLAN, 1999). O curso de licenciatura em música foi criado apenas em 2005 (Resolução CONSEPE, 17/2005) obedecendo a LDB 9394/96 que reformulou a proposta do ensino de Artes e excluiu a nomenclatura Educação Artística.

De forma, que os cursos de música são, tradicionalmente, abertos à comunidade há décadas. Porém para que o estudante de piano ingresse no Curso Superior, tanto de Bacharelado quanto de Licenciatura, ele deve ser avaliado pelo Processo Seletivo de Conhecimento Específico (PSCE), antigo vestibular. Ao escolher o seu instrumento principal ou canto o discente deve fazer o Processo Seletivo e, durante o curso, irá ter uma formação específica com aulas práticas neste instrumento ou canto nos componentes curriculares Instrumento I-VIII e Classe de Instrumento I-V. Os discentes também irão cursar outras disciplinas práticas como Música de Câmara I-III. Ao final do curso devem fazer Recital de Formatura, além da defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O programa do PSCE é o mesmo para os dois cursos e exige que o aluno tenha estudado piano previamente para ser capaz de tocar um movimento de sonata clássica, uma Invenção a 3 vozes de J.S Bach, escalas de 3 oitavas, uma peça do período romântico (dentre algumas sugeridas) e uma das peças do vol. 5 do Mikrokosmos, de Bartok. Além de ser capaz de ler à primeira vista, fazer uma leitura de melodia com cifra, solfejar e toda a parte teórica da música. De modo que, Brasil afora, a extensão universitária é uma forma de formar e qualificar os futuros discentes da graduação em música. Outros espaços de ensino de música também têm qualificado estudantes para os cursos de graduação como: os projetos sociais, os Institutos Federais e as Bandas de Música.

Um dos projetos sociais que podemos destacar é o PRIMA – Programa de Inclusão através da Música e das Artes, foi criado pelo Governo da PARAÍBA, com objetivo de viabilizar a inclusão social de crianças e adolescentes em situ-

ação de risco, oriundos de comunidades de risco, oportunizando a estas melhorias de vida, para tanto utilizando a música como ferramenta e meio para alcançar este objetivo. A inspiração para a criação do PRIMA, veio do exitoso e conhecido programa criado na Venezuela, denominado Sistema de Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela, que fora criado na década de 70 pelo maestro José Antônio de Abreu, atendendo crianças carentes em polos de ensino alocados em escolas públicas, associações e prédios históricos (NOVAIS, 2017),

Criado em março de 2012, almejando a criação de orquestras em comunidades de vulnerabilidade social, levando consigo a música clássica à estes espaços, o projeto iniciou suas atividades apenas com 20 alunos em uma cidade da região metropolitana da capital, depois expandindo-se e atingindo, em 2017, a quantidade de 9 cidades do Estado, sendo 11 polos com corpo discente estimado em torno de 1.200 alunos, dentre eles crianças e adolescentes. (NOVAIS, 2017).

Um dos Polos é exclusivamente para o ensino de Piano e foi criado no primeiro semestre de 2018, a partir da parceria firmada entre o PRIMA e o PianoLab/UFPB. A coordenação do Polo de Piano ficou à cargo do Professor José Edmilson Falcão, egresso do Curso de Música da mesma Instituição e participante da Equipe PianoLab, primeiro como bolsista e atualmente como professor externo (rede estadual de ensino).

[A] extensão tem grande alcance pedagógico, levando o jovem estudante a vivenciar sua realidade social. É por meio dela que o sujeito/aprendiz irá formando sua nova consciência social. A extensão cria então um espaço de formação pedagógica, em uma dimensão própria e insubstituível. (SEVERINO, 2017, p.29).

Através da intervenção, cooperação e parceria com a sociedade, em especial com o Ensino de Piano no Projeto Social, pudemos auxiliar na qualificação de jovens para o PSCE, de modo que, atualmente, dos quatro discentes que cursam a licenciatura em música e fazem parte da Equipe, dois são oriundos do Projeto.

O principal projeto é denominado de **“Ensino (Remoto) de Piano em Grupo (EPG): teoria e prática do PianoLab/UFPB”** e está ligado ao Edital PROBEX da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade. Os principais objetivos são a)

divulgar o ensino remoto de piano em grupo (EPG) oferecendo vagas para que jovens adultos iniciem o aprendizado através dessa metodologia, b) preparar vestibulandos para ingressar no curso superior de música através de cursos pré-vestibular remoto em grupo; c) divulgar com os bolsistas e voluntários material didático e metodologia do EPG na modalidade remota auxiliando a divulgação de metodologia de ensino de repertório para os professores do Polo de Piano de um projeto social que atende alunos da rede pública; d) permitir que bolsistas e voluntários possam aprofundar os conhecimentos sobre esta modalidade de ensino, tanto nos seus aspectos teóricos quanto práticos, utilizando plataformas remotas do PianoLab - Laboratório de Pianos, como espaço para esta troca; e) atuar remotamente em espaços fora da Universidade, como o Seminário Arquidiocesano com oficinas pontuais de EPG; f) participar artisticamente do Grupo de Pianos PIA-NÓS¹; g) apresentar o resultado musical dos alunos envolvidos em recitais remotos pelas plataforma do PianoLab/UFPB (Canal do YouTube – PianoLab UFPB Instagram @pianolabufpb).

Fundamentação e Metodologia

A cooperação exige que os envolvidos em uma tarefa tenham que desenvolver habilidades sociais ao mesmo tempo em que precisam completar a tarefa. Ter expertise em aplicar a cooperação no ensino do piano em grupo demanda tempo e esforço. Exige, continuamente, que os conteúdos, repertórios e estratégias sejam adaptados às necessidades dos alunos, espaços e circunstâncias pedagógicas específicas. “Do ponto de vista da ciência do conhecimento, a aprendizagem cooperativa envolve modelação, treinamento e um andaime - um quadro de conceitos que propiciam o entendimento do que está sendo aprendido”. (JOHNSON et al. 1998, p.26).

Cooperar não se trata, pois, de agrupar alunos para trabalhar juntos, e sim de formar uma equipe. “As condições que transformam o grupo em equipe e que transformam a atividade grupal em cooperativa foram sendo criadas mediante diversos métodos” (MONERO, 2005, p.16). Esses métodos, também de-

¹ O grupo PIA-NÓS é formado por todos da Equipe do PianoLab e tem como objetivo tocar, testar e apresentar peças e arranjos para Piano em Grupo.



nominados “estratégias” (VIEIRA, 2017), devem ser escolhidos a depender das atividades e objetivos da tarefa. De um modo geral, Johnson e Johnson (JOHNSON et al. 1998) estabelecem algumas condições que propiciam a cooperação, na tabela 1 podemos comparar algumas dessas condições.

Tabela 1: Tabela comparativa de Johnson e Johnson

Equipe cooperativa	Grupo Tradicional
Interdependência positiva	Interpedendência inexistente
Responsabilidade individual	Falta de responsabilidade individual
Heterogeneidade	Homogeneidade
Liderança compartilhada	Liderança individual
Responsabilidade de grupo	Responsabilidade individual
Tarefa e processo	Importância da tarefa
Aprendizagem de habilidades sociais	As habilidades sociais são ignoradas
Observação/intervenção docente	O professor ignora os grupos
Auto-reflexão grupal	Não há auto-reflexão

Fonte: MONERO, 2005, p.16 .

A estratégia “Aprendendo Juntos” é um dos muitos métodos cooperativos e interrelaciona três modos de aprendizagem cooperativa:

1. A formal - aquela em que os alunos trabalham juntos, durante um período de várias semanas, para atingir alvos compartilhados visando completar, em conjunto, tarefas e trabalhos específicos.
2. A Informal [onde] são usados primariamente para promover a instrução direta formados por um breve período de tempo (tal como discussões de 2 a 4 minutos contínuos durante uma sessão de aula).

3. Os grupos em base cooperativa - grupos de longo prazo (que duram, pelo menos, um semestre) com um rol estável de membros, cuja responsabilidade principal é fornecer a cada aluno o apoio e o encorajamento de que necessita para progredir academicamente e completar seu(s) curso(s) com sucesso. (JOHNSON et al. 1998, p.26).

Os três tipos de aprendizados estão sendo aplicados na extensão universitária proposta a) trabalhamos formalmente desde a entrada na Universidade até Conclusão do curso buscando atingir objetivos traçados na extensão; b) durante as reuniões (remotas) semanais, o grupo recebe orientação, fomenta-se discussões informais com objetivos pedagógicos específicos; e c) a Equipe PianoLab/UFPB se tornou um grupo de base cooperativa cujos membros mais velhos apoiam e incentivam os mais jovens durante todo o curso.

Assim podemos colaborar ativamente com o Polo de Piano do Projeto Social, atualmente com cerca de 30 alunos entre 7 e 17 anos. Com os alunos de extensão de piano (04 alunos), com o Curso para Seminaristas (20 alunos) que engloba aulas de piano, teoria e história da música.

Os alunos bolsistas atuam de forma direta no planejamento das atividades através das reuniões pedagógicas semanais, onde são planejadas e expostas todas as atividades a serem realizadas em sala de aula, com a distribuição das tarefas para a execução das mesmas.

Gravações e edições de vídeos, contendo lições práticas/teóricas e tutoriais de repertório, são ações realizadas através desta colaboração do PianoLab.

No caso do Projeto Social, os bolsistas atuam diretamente na realização das aulas, ajudando o professor do polo na tutoria dos alunos, no momento em que se faz necessário a divisão da turma de piano em grupos menores, para apreciação e aperfeiçoamento do conteúdo das lições e do repertório utilizado nas aulas.

Todas estas atividades mencionadas, estão sendo realizadas de forma remota, por vezes de forma síncrona e em outras, assíncronas. Devido a esta situação atual de pandemia, outras ações foram necessárias serem implementadas.

O ensino remoto de piano: novas tecnologias

Alguns aprendizados durante a pandemia foram realizados conjuntamente com a Equipe. Podemos citar a) a reformulação o modo de ensinar e aprender piano; b) a criação de salas na plataforma do Google Sala de Aula; c) a produção de conteúdos para o ensino remoto de piano (vídeos-aulas; playbacks; vídeo-partitura; etc); d) descoberta das possibilidade e impossibilidades na conectividade de graduandos e extensionistas; e) empréstimo de quatro (4) pianos digitais da Universidade para as residências dos membros da equipe e pequenos teclados para algumas crianças do projeto social; f) lançamento de Canais no plataforma YouTube para publicação das produções artísticas e pedagógicas, o do Laboratório, do Projeto Social e do Seminário; enfim trocamos experiências das novas maneiras de ser professor de piano.

Um dos grandes desafios foi atender as crianças e adolescentes do Projeto Social, já que a maioria sequer possuíam um teclado em casa. Os 33 alunos divididos em 03 turmas - a infantil, a juvenil e a turma de preparatório para o PSCE foram instigados a manter a prática com ferramentas pedagógicas como teclado de papel e aplicativo de celular Walk-Band².

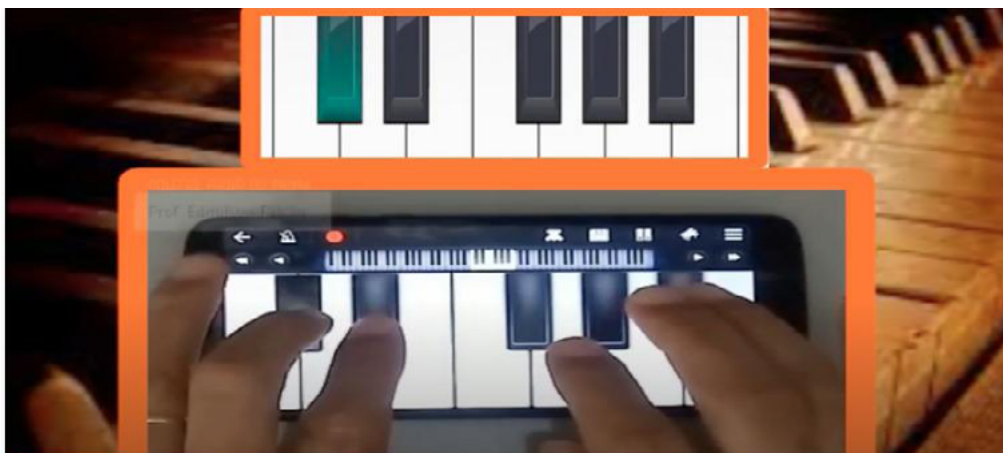


FIGURA 2 – Vídeo demonstrativo do App *Walk-Band* para os alunos do Projeto Social

Fonte: Captura de tela do Canal do YouTube do Projeto, 2020.

² *Walk band* oferece vários recursos: a) a possibilidade de escolher a quantidade de teclas na tela, b) regulagem do tamanho das teclas em altura e largura; c) opção de gravação; d) simulação dos pedais do piano; d) a inscrição dos nomes das notas nas teclas; e) metrônomo (XXXXXX, 2020).

Com as normas de distanciamento impostas pelos decretos estaduais e municipais, todas as atividades presenciais foram suspensas, deixando os alunos sem a possibilidade de utilizar os instrumentos tanto do Laboratório, quanto os do Projeto Social. O aplicativo se tornou uma ferramenta prática e funcional, principalmente para os alunos que não possuem acesso a um instrumento musical em casa, fornecendo aos alunos a possibilidade de treinar e executar atividades práticas abordadas em sala de aula.

No recital de encerramento do primeiro semestre de 2021, do Projeto Social, ficou perceptível a relevância do uso do aplicativo para os dispositivos móveis utilizados nas aulas de piano, no desenvolvimento do aluno sem instrumento em casa. Com o início da flexibilização dos decretos estaduais e municipais, foi possível gravar alguns vídeos de forma presencial para o recital. Estes vídeos foram produzidos em um local amplo e com um piano digital disponível para a execução do repertório. O que nos impactou, foi a forma como os alunos, que não tinham tido nenhum contato com as teclas de um piano até aquele momento, e no entanto, não tiveram grandes dificuldades em se adaptar e executar o repertório proposto no instrumento. De modo que, ao final do primeiro ano pandêmico o percentual de permanência dos alunos do projeto social foi alta, 73% dos alunos.

Material didático, repertório solo e em grupo: uma busca constante

No ensino de música em geral há uma confusão com as palavras método, metodologia e material didático. Vamos conceituar as acepções dos termos, e, posteriormente explicitar os métodos, metodologias e materiais didáticos utilizados nas nossas ações extensionistas.

Para Maura Penna (2001, p.14) é comum haver referência ao material didático de música como método. No ensino de instrumento é comum um “método” ser uma série de exercícios. Neste caso a autora considera que ao serem

voltados para o aprendizado de instrumentos, métodos desse tipo são constituídos por uma sequenciação progressiva de exercícios e/ou repertório que seus autores têm usado com seus alunos e que tem dado certo” (PENNA, 2001, p.14)

Porém, nem sempre os princípios pedagógicos que embasam esta sequência são explícitos, o que a autora considera que não devem ser, portanto, considerado métodos. Para Freitas, “o método é, em linhas gerais, um conjunto de técnicas de ensino, cuidadosamente organizadas com um fim específico (objetivo). (FREITAS; 2007, p.14). Enquanto as estratégias de ensino são

o modo de organizar o saber didático, apresentando diversas técnicas e recursos que possibilitem o alcance dos objetivos propostos para a atividade. Significa pensar e utilizar os recursos mais adequados para não só dinamizar as aulas, mas principalmente fazer os elos necessários entre o saber transmitido e sua sedimentação no repertório do aluno. (FREITAS; 2007, p.14)

Por outro lado, o material didático, também chamado de recursos e tecnologias educacionais são “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (FREITAS, 2007, p.21). O material didático está relacionado ao seu suporte, isto é, o que possibilita materializar o conteúdo. Bandeira (2009) define os materiais que servem de suporte quanto ao uso das mídias, podendo ser impresso, audiovisual ou novas tecnologias (FIGURA 3).

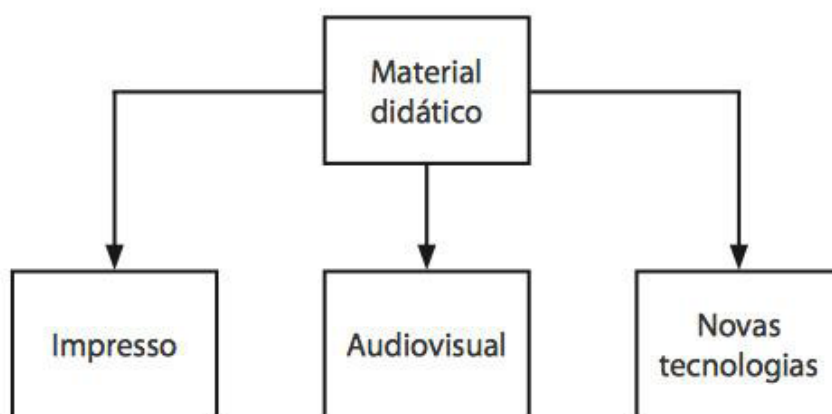


FIGURA 3 – Suportes para material didático

Fonte: BANDEIRA, 2020, p.14.

De acordo com estes conceitos, utilizamos os Métodos *Bastien* e “Piano Adventures” como o material didático com exercícios e conteúdos sequenciais no ensino de piano. O Piano Adventures tem como suporte o livro em formato digital e como material auxiliar, um *App* onde se pode ouvir todas as músicas e exercícios do livro, “ver” as teclas que devem ser tocadas, acompanhar a partitura e o áudio, além de escolher um andamento mais ou menos rápido.

Este *App* que só é compatível com aparelhos do sistema IOS não é baixado pelos alunos, mas nós da Equipe produzimos vídeos didáticos gravando a tela e editando.

Outros livros didáticos de repertório são utilizados, como o *Piano Pérolas*, além de materiais didáticos produzidos pela Equipe como: vídeos didáticos (teoria), arranjos, playbacks, etc.

Podemos então concluir que utilizamos todos os suportes, principalmente as novas tecnologias. Produzir *playbacks* e vídeos tutoriais de como tocar esta ou aquela peça, como fazer este ou aquele movimento, auxilia o aluno que não está mais inserido em uma aula em grupo com a presença física do professor. Assim como, utilizar a cooperação para que a Equipe decida como resolver os problemas pedagógicos que vão surgindo, são caminhos que auxiliam a formação do discente.

Considerações Finais

Percebemos que nas ações do PianoLab atuamos junto ao público que se encontra fora das barreiras da universidade, como no Projeto Social e no Seminário, ao passo que os cursos de extensão em piano, no modo presencial, traziam parte dessa comunidade para dentro da Universidade. Deixamos, à guisa de conclusão, alguns depoimentos de discentes participantes da Equipe.

Fui aluna do Projeto Social de 2015 à 2017, saí do projeto, fui convidada a regressar em 2019, fiz parte da extensão [do PianoLab] para o pré-vestibular em música, obtivemos êxito e ingressei a faculdade (depoimento Discente 3 Gisele).



A discente relata ainda que se sente privilegiada e grata por partilhar com o grupo, mesmo na condição remota. Vejamos que o verbo que utilizou foi “obtivemos êxito”, isto é, o êxito ao ingressar no curso foi de todos e não só da discente. Esclarecemos que esta discente em particular foi a primeira a prestar a seleção de forma remota, e tudo foi feito de modo cooperativo, as suas aulas, treinamentos e também a filmagem dos vídeos para o PSCE. Nota-se que a discente tem consciência que a vitória foi de todos. Seu depoimento encerra com a citação de seus sonhos na música:

Estar presente onde sonhos foram plantados em seguida germinados, com o tempo prontos para a colheita e vivência singular é algo espetacular. Fomos transformados e agora poderemos continuar o legado de transformar com aquilo que nos foi transmitido: a música, contando com a educação e a arte. (depoimento Discente 3 Gisele)

A participante com menos tempo de Equipe descreve suas expectativas:

Por isso, eu espero que sejam encontros repletos de dúvidas e consequentes trocas de conhecimento e experiências. De forma colaborativa, podemos aprender, ensinar e aprender a ensinar. E esse conhecimento não é estático, ou seja, podemos pô-lo em prática constantemente através das ações do próprio grupo. Por isso, espero que essa partilha de informações e ideias enriqueça a minha prática docente e que eu possa exercitar os conhecimentos adquiridos no curso de graduação, além de influenciar positivamente o meu próprio fazer musical. (depoimento do discente 4 Débora)

Sendo assim, segundo Alves (2018, p 69), “Pensar não é saber as respostas. Pensar é saber é fazer perguntas.” A discente traz esta inquietude de poder fazer perguntas, e encerra seu depoimento dizendo:

Como professora em formação minhas expectativas para o futuro e o presente são as melhores, pois como disse Paulo Freire “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (depoimento Discente 4 Débora)



O discente 2 prestou o PSCE pela primeira vez e não foi aprovado, sua família procurou a secretaria do Curso que me pediu ajuda para conseguir um professor particular para auxiliá-lo. Ao invés disso, oferecemos vaga na extensão e no projeto, para que pudesse ter contato com o piano mais dias da semana. Seu relato:

No grupo, tive a possibilidade de frequentar as aulas da extensão o que me possibilitou uma melhora considerável em minha leitura musical, rítmica e conhecimento de teoria musical básica, além de me ajudar no aperfeiçoamento técnico ao instrumento. (Depoimento Discente 2 André)

Através do grupo, pude ainda ter contato com o Projeto que possibilita entender a comunidade em vulnerabilidade social, aulas de música. Este projeto, já consolidado, tem reafirmado sua importância, beneficiando a comunidade com as aulas de artes e transformando jovens e crianças em membros ativos da academia. Eu sou um dos que atestam que esta parceria PianoLab e Projeto Social de fato funciona, sendo então aluno de ambos os projetos que me conferiram o conhecimento que me possibilitou o ingresso no ensino superior. (Depoimento Discente 2 André)

Finalizamos este relato com as palavras de Severino (2017, p.28-29) que diz que graças “a extensão o pedagógico ganha sua dimensão política, porque a formação do universitário pressupõe também uma inserção no social, despertando-o para o entendimento do papel de todo saber na instauração do social”.

Referências

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos:** conversas sobre a aprendizagem. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos.** Curitiba, PR: IESDE, 2009. 456 p

CAMACHO, Vânia Camacho. **O ensino de Piano na Paraíba:** Memórias, lugares e práticas musicais (1945-1985). 2013. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A.. A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades: Qual é a Evidência de que Funciona? In Shirley Freed (2000) **Pensar, Dialogar e Aprender. v. 30, n. 4, p.91-102, ago. 1998. 26p.**

MONEREO, Carles; GISBERT, David Duran. **Tramas:** procedimentos para a aprendizagem cooperativa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NOVAIS, Alexia Priscila Souza. **O papel transformador da Música no Xxxxx** (*Programa de Inclusão através da Música e das Artes*) do Polo Guarabira/PB. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. SOARES, Marciano da Silva. MEDEIROS, Pedro Henrique Simões de. Educação musical em João Pessoa: espaços, concepções e práticas de ensino e aprendizagem da música, **XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM)**, p. 235-239. publicado em: 2008. Disponível em: <[Educação musical em João Pessoa: espaços, concepções e práticas de ensino e aprendizagem da música](#)>. Acesso em: 07/09/2021.

SANTOS, Patrícia Ferreira dos. COSTA, Váldina Gonçalves da. PEREIRA, Diego Carlos.Registros nos cadernos de estágio supervisionado: contribuições para a constituição da identidade profissional docente. **Tempos e espaços em educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 27, p. 23-40, out./dez.



2018. Disponível em: <[v. 11 n. 27 \(2018\): Outubro-Dezembro | Revista Tempos e Espaços em Educação](#)>. Acesso em: 07/09/2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]–2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Projeto pedagógico curso de licenciatura em música**. Mai. 2009.

UFPB. Resolução CONSEPE Nº 61/2014. Altera a Resolução nº 09/1993 do CONSEPE, que regula as atividades de Extensão da UFPB e dá outras providências. 23 de dezembro de 2014.

UFPB. Resolução CONSEPE Nº 76/1997. Fixa normas para o Programa Institucional de Bolsas de Extensão da UFPB – PROBEX. Set. 1997.

VIEIRA, Josélia Ramalho. **Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciados em música**: uma pesquisa experimental. 266 fl. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2017



Piano On-Line - um relato sobre a criação de um curso de extensão durante a pandemia do COVID-19

Piano Online - the creation of an extension course
during the COVID-19 pandemic

Joana Cunha de Holanda

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
joanaholanda10@yahoo.com.br

Tarcísio Gomes Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
tarcisiogfilho@gmail.com



Resumo: Esta comunicação trata de um relato de experiência vivido durante a organização e implementação de um curso de extensão voltado ao ensino do piano na modalidade EAD, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para isso, apresenta o desenrolar das etapas constituintes do processo, descrevendo e refletindo sobre as inscrições e os primeiros desafios, o desenvolvimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem, os processos de autorregulação e autoaprendizagem, além do programa do curso com base no desenvolvimento de habilidades. A fundamentação teórica dialoga com autores como Valente (2014), Colabardini (2015) e Moran (2015) no que tange às questões do ensino e as novas tecnologias, e Swanwick (2003) como base para a avaliação em música. A voz dos alunos é trazida ao texto como parte importante do processo e as considerações apontam para um índice positivo de sucesso.

Palavras-Chave: piano on-line, ensino EAD, pedagogia do piano.

Abstract: This communication is an experience report on the organization and implementation of an extension EAD piano course at the Music School of the Federal University of Rio Grande do Norte. It presents the constituent steps of the process, describing and reflecting on the applications and first challenges, the development of the Virtual Learning Environment, the self-regulation and self-learning processes, in addition to the organization of the course's program based on skills development. The theoretical foundation dialogues with authors such as Valente (2014), Collabardini (2015) and Moran (2015) with regard to issues of teaching and new Technologies, and Swanwick (2003) as a basis for assessment in music. Student's voices are brought into the text as an important part of the process and considerations point to a positive success rate.

Keywords: online piano, e-learning, piano pedagogy

Introdução

O contexto da Pandemia de Covid-19, que assolou o mundo no começo de 2020, e a consequente necessidade de isolamento social impactaram profundamente práticas musicais antes desenvolvidas presencialmente. Teatros, Auditórios, Escolas de Música e Universidades, antes repletas de estudantes e de música, ficaram vazias e silenciosas de uma hora para a outra. No âmbito universitário, a suspensão das atividades presenciais atingiu também as atividades de Extensão. É neste contexto que o grupo de professores da Escola de Música da UFRN (EMUFRN) montou um curso de piano *online* para continuar a atender a comunidade, mesmo no isolamento. O artigo traz um relato desta experiência.

Com a contratação de um professor especializado em EaD e Educação Musical e Tecnologias na EMUFRN, diversas ações de extensão e de pesquisa envolvendo metodologias inovadoras já vinham sendo implementadas, mesmo antes da pandemia. Por isso, quando a dura realidade do isolamento social se impôs, docentes e discentes puderam contar com apoio para adaptar-se à nova realidade. A plataforma Moodle na EMUFRN on-line: ead.musica.ufrn.br foi um dos suportes para as novas atividades a serem desenvolvidas. A plataforma que já havia abrigado cursos de extensão de violoncelo, viola, violino e contra-baixo, passou a abrigar também o novo curso de piano.

O curso de Extensão Piano-Módulo 1 - On-Line estruturou-se alinhado ao formato já testado nos cursos anteriores, com duração aproximada de três meses. A oferta abrangeu duas modalidades: uma para crianças de 07 a 12 anos e outra para jovens entre 13 e 22 anos. O presente relato de experiência descreve a preparação e realização do curso para jovens.

As inscrições e os primeiros desafios

O curso foi destinado a jovens com proficiência básica ao instrumento e, para as inscrições, optamos por fazer uma chamada pública à comunidade via redes sociais. Cada candidato enviou o link de um vídeo tocando uma música de livre escolha em um formulário do google forms. O curso aconteceu entre 27 de Março e 13 de junho de 2021.

Tivemos um total de 19 inscritos para o curso dos jovens e mais de 30 para o das crianças. A assistência dos vídeos enviados pelos jovens já nos trouxe o primeiro desafio, pois o nível de experiência ao instrumento dos inscritos era muito irregular. Havia jovens iniciantes e alguns já com anos de estudo. Desta forma, a primeira problematização se direcionou à seguinte questão: Como criar e organizar o percurso do curso de maneira a atender a todos os inscritos, já que o nosso objetivo era acolher todos? Para isso, optamos por organizar dois percursos distintos: um para jovens mais iniciantes e outro para aqueles com mais proficiência ao teclado.

A maleabilidade do ambiente Virtual de Aprendizagem pode ser um facilitador dessa adaptação de acordo com as especificidades dos estudantes:

As tecnologias permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas). Elas facilitam como nunca antes múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada. É fácil o compartilhamento, a coautoria, a publicação, produzir e divulgar narrativas diferentes. A combinação dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, wikis, blogs), feita de forma inteligente e integrada, nos permite conciliar a necessária organização dos processos com a flexibilidade de poder adaptá-los à cada aluno e grupo (Moran, 2015, p.24).

Desenvolvimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Em seu artigo “Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música”, Barros (2020) ressalta a importância do trabalho colaborativo no contexto da pandemia:

O momento delicado, vivenciado pelo mundo devido à pandemia da Covid19, traz à tona a necessidade de que o trabalho solitário do professor tenha o suporte de redes colaborativas profissionais. A cultura participativa digital (JENKINS et al., 2006) impulsiona o fomento destas redes que tem como papel fundamental o compartilhamento de experiências e práticas pedagógico-musicais (p.299).

A experiência de preparação e desenvolvimento do Curso de Piano On-Line na EMUFRN corrobora a reflexão de Barros, pois foi um processo de construção coletiva. A preparação do material envolveu compartilhamento de saberes e troca de experiências entre os 5 professores envolvidos e estudantes monitores.

O grupo de professores optou por explorar o material didático do compositor espanhol Juan Cabeza neste projeto piloto. A opção deve-se à qualidade musical e à diversidade do material. Sua exploração criativa de padrões musicais adequa-se ao formato de um curso a distância. Com padrões melódicos e rítmicos simples, o material é atrativo e maleável. Pode ser explorado também para trabalhar intervalos e acordes, para atividades de transposição e improvisação. O primeiro passo foi definir o repertório a ser trabalhado e seu sequenciamento, e depois cada professor ficou responsável pela elaboração de algumas videoaulas.

Na gravação das vídeoaulas, uma pesquisa de material disponível na rede somou-se à experiência já acumulada desde o início da pandemia. Trocamos reflexões sobre o conteúdo a ser abordado em cada videoaula, o melhor formato e questões técnicas vinculadas à gravação propriamente dita, como o posicionamento de câmera, captação do som, iluminação, dentre outros. Ao final deste processo havíamos preparado 9 vídeoaulas dedicadas ao repertório de Juan Cabeza, além de um diversificado material para exploração livre.

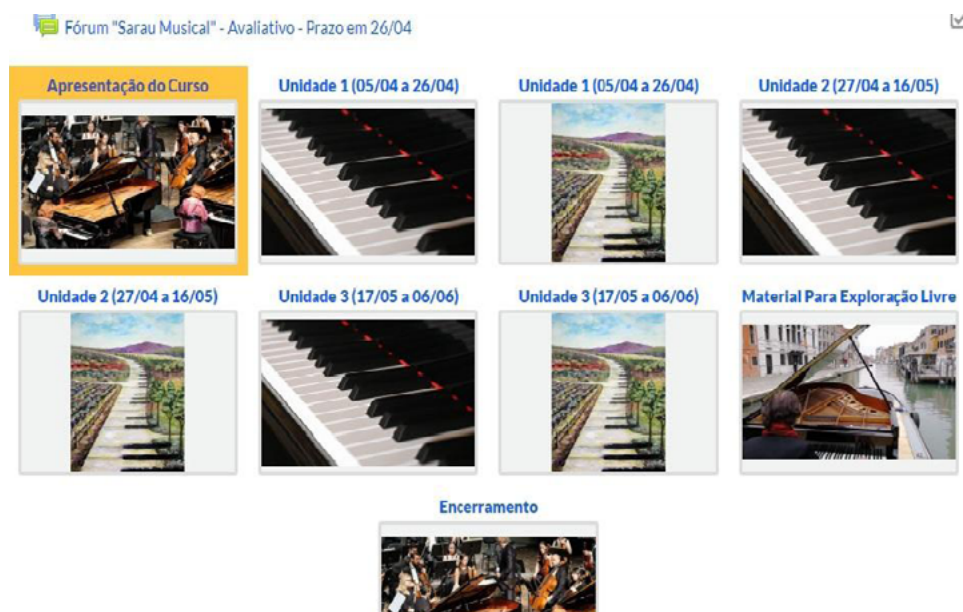
Autorregulação e Autoaprendizagem

A autorregulação e autoaprendizagem são conceitos chave quando se pensa em Ambientes Virtuais de Aprendizagem envolvendo atividades assíncronas:

Neste cenário, como afirma Covi Druetta (2006), no lugar de falar sobre educação virtual, é mais adequado pensar em ambientes virtuais de aprendizagem, pois esse é um conceito que permite inferir a complexidade dos elementos envolvidos na educação mediada pelas redes. Com tais ambientes, há uma nova forma de organizar aprendizagens, tanto presenciais como a distância, para “criar uma situação educativa na qual o aluno desenvolve seu pensamento crítico através de mecanismos de auto-aprendizagem e trabalho colaborativo, auxiliado por tecnologias” (CROVI DRUETTA, 2006: 99).

Visando criar um ambiente que combinasse um conteúdo sequenciado com outro para exploração livre, o ambiente virtual foi organizado da seguinte maneira: uma aba para apresentação, outra para encerramento, 3 Unidades e material para exploração livre. A figura abaixo apresenta a disposição do material no ambiente virtual:

Figura 1 - Ambiente Virtual de Aprendizagem- Curso de Piano- Módulo 1



Fonte: EMUFRN on-line. Curso de piano on-line³.

³ Disponível em <https://ead.musica.ufrn.br/course/view.php?id=845#section-2> (último acesso em 20/09/2021).



Na figura 1 observa-se os dois percursos distintos das Unidade 1, 2 e 3 mencionados na sessão “Inscrições e Primeiros Desafios”. O aluno era direcionado ao percurso mais adequado ao seu perfil. Nos fóruns e atividades coletivas os grupos dos dois percursos interagem. Procuramos criar um ambiente virtual visualmente convidativo e integrador.

A aba de Apresentação do Curso continha um Guia do Funcionamento do Curso, um vídeo de orientação para os estudos, apresentação dos professores, distribuição dos estudantes por professor e um fórum de apresentação dos estudantes. O vídeo de orientação para os estudos tem duração de 4,40 min. Apresenta as seguintes orientações gerais: 1) Planejar os Estudos de acordo com o tempo disponível; 2) Manter a concentração durante os estudos 3) Organizar o que será estudado procurando soluções para as dificuldades encontradas 4) Estudar num andamento adequado 5) Utilizar os vídeos realizados para as atividades como uma ferramenta para o seu progresso, revendo os vídeos para acompanhar o próprio trabalho e evolução 6) Aproveitar ao máximo os materiais disponibilizados na plataforma ead.

É importante que os estudantes conheçam os professores responsáveis pelo curso e da mesma maneira conheçam seus colegas. A apresentação dos professores trazia uma foto e currículo de cada um. No fórum de apresentação dos estudantes, eles eram convidados a falar sobre sua experiência musical e sobre suas expectativas para o curso. A criação de um sentido de comunidade, ainda que para o curto prazo do curso de extensão, fortalece o processo de ensino-aprendizagem.

O texto de instrução do fórum de apresentação dos estudantes dizia:

Olá! Seja bem-vind@ ao Curso de Piano On-Line! Este será nosso fórum de apresentação. Fale aqui um pouco sobre você! Vamos elaborar a apresentação a partir das seguintes perguntas:- Quem é você?

- Onde você mora?
- Como aprendeu música?
- Trabalha com música?



- Quais são suas expectativas para o curso?
- Que repertório você já tocou?
- Qual seu repertório atual?

Se quiserem, podem utilizar a música de forma criativa para a apresentação. Você pode gravar um vídeo tocando seu instrumento ou se apresentar da forma como desejar e se sentir mais confortável. Se caso utilizar o recurso vídeo, faça a postagem no YouTube (com modo de privacidade “não-listado”) e nos envie o link!

Contamos com a participação de tod@s!

(EMUFRN on-line – Curso de piano on-line: Fórum de apresentação dos estudantes)

Conforme mencionado, o grupo era bastante heterogêneo. Trazendo um pouco da história de vida de cada um, este grupo pode se conhecer. Abaixo elencamos trechos das apresentações dos estudantes e suas expectativas.

1) “Descobri um aplicativo chamado SimplyPiano e iniciei as aulas por ele, aprendi um básico de partitura e um pouco sobre a história da música. Atualmente tento levar a vida como designer gráfico. Nunca realmente foquei em aprender a tocar, espero mudar isso e aproveitar ao máximo o curso.”

2) tenho 15 anos, moro em natal (RN), sou iniciante na música, não tenho habilidade com o piano. Tenho expectativa de aprender ao menos o básico a fim de dar continuidade com outros cursos.

3) Minha experiência com música começou aos 11-12 anos, quando eu tinha aulas de violão e teoria musical lá na minha escola, e aos 17 anos eu decidi me matricular em um projeto de música no teatro de Parnamirim e conseguir uma vaga para aulas de piano/teclado com a professora Mayssara (ela foi aluna aqui da Escola de Música) , desde então me apaixonei pelo instrumento. Não trabalho com música, mas quem sabe um dia rsrs .Pretendo me desenvolver mais na área musical através desse curso.

4) No final do ano passado me desafiei a ler meu noturno favorito de Chopin, Noturno em Dó# menor. Mas depois do ano novo perdi o ritmo e não concluí, parei no compasso 28, se não me engano (também já devo ter esquecido



tudo). Meu repertório atual tá bem parado. Não tenho praticado, sendo esse um dos motivos do meu interesse em fazer esse curso. :)

5) Eu sempre ameí música clássica, mas a minha experiência com a prática é recente. Apesar de eu ter - por enquanto - um teclado, e não um piano propriamente dito, meu grande sonho é tocar o piano erudito. Tenho grandes expectativas quanto ao curso. Espero, por exemplo, começar (finalmente kk) a tocar com as duas mãos e aprender melhor a ler partituras.

6) Desde criança tenho um grande apreço pela expressão musical, tanto de ouvir quanto de produzir. Aos 8 anos de idade já havia passeado por alguns instrumentos e me estabilizei no violão por influência de um irmão, todavia, nunca superei nível básico da teoria musical. Aos 20 anos, eis que surge uma vontade imensa de me aventurar no piano, simplesmente por achar que combina mais comigo e por achar o som belíssimo. Antes de comprar o piano digital fiz uma aula com a Ingrid (que, inclusive, também está fazendo esse curso) pra ter certeza de que não era uma ação impulsiva de minha parte. Ainda durante a primeira aula, me apaixonei. Ansiosa demais por esse curso, gratidão a todos os envolvidos!

7) Eu aprendi um pouco de Für Elise, Moonlight Sonata primeiro movimento e atualmente estou olhando o Nocturne 09 -02 de chopin, pelos vídeos do YouTube pois tenho dificuldade ainda em ler Partituras

8) Aprendi música através do CIART, que é uma iniciativa de educação musical muito interessante proporcionada pela UFRN. Depois de terminar o CIART, fiz aulas particulares de violino também da UFRN e de bateria em outra escola de música. Tenho altas expectativas para esse curso, pois apesar de nunca ter insistido, sempre admirei o piano. De repertório, eu já toquei MPB e POP porém, hoje em dia, gosto de variar bastante.

9) Bem, é uma história longa, tudo começou na minha infância, minha mãe tinha um teclado antigo q ela não tocava , e eu sempre achei interessante o som daquele instrumento, quando a internet caía eu ficava ouvindo as sinfonias de Beethoven salvas no pc e aquilo me cativava, por causa daquilo ser tão chamativo para mim ,comecei a me interessar por msc. Meu pai percebeu isso, e então me incentivou a ver aulas



na internet, tbm me inscrevi em alguns cursos e dai pra cá, meu amor por música só aumentou. A igreja tbm foi um grande incentivo para meu lado musical. Espero me desenvolver muito mais, e aperfeiçoar os detalhes que me faltam. Quero aprender tudo que for possível!

10) Comprei um Piano Digital há pouco tempo, instigado por vídeos no YouTube a aprender a tocar piano, especificamente. Não sei se me arrependo(kkk), mas agradeço a oportunidade de estar aprendendo gratuitamente a tocá-lo. Espero aprender alguma coisa em partitura, que sei muito pouco, e a conhecer melhor o piano.

11) A música sempre esteve presente na minha vida. A minha família é bastante musical, cresci com meus primos e primas tocando vários instrumentos, cantando e tudo mais. Uma das minhas primas morou comigo enquanto eu era criança e ela toca teclado, sempre ficava a vendo tocar, admirada, mas só com 13 anos comecei a tocar teclado, por influência e com ajuda dela. Antes disso já tocava violão e cantava na igreja. Estou com muitas expectativas para esse curso, espero aprimorar meu conhecimento e após esse curso servir melhor na minha comunidade local.

(EMUFRN on-line – Curso de piano on-line: Fórum de apresentação dos estudantes)

A partir dos trechos apresentados pode-se observar o quanto a exploração de materiais na internet é parte integrante da experiência de aprendizagem na atualidade. Vários relatos mencionam vídeos do YouTube e também uso de aplicativos. Essa realidade traz novos desafios e ressignifica o papel do professor:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno (Moran, 2015, p.24).



A disponibilização da aba de exploração livre corrobora a noção do professor como curador. Nesta aba dispomos videoaulas gravadas pelos professores do curso mas também material selecionado do YouTube: o documentário do selo sesc Piano: Uma História de 300 anos e a série “Primórdios do Piano no Brasil” organizada pelo pianista Hércules Gomes.

Uma das estratégias para criar um sentido de comunidade entre todos os participantes foi a realização de um encontro na plataforma Google Meet com todos, professores e estudantes dos dois cursos: o Curso das Crianças e o Curso dos Jovens. Neste primeiro encontro demos as boas-vindas, cada professor se apresentou e fizemos uma visita guiada pelo ambiente Virtual de Aprendizagem, navegando por ele junto com todo o grupo.

A proposta de utilização de CVAs (comunidade virtual de aprendizagem) em contextos formais vai muito além da assimilação das TDIC, tendo em vista que é necessária a redefinição dos papéis dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. São necessárias metodologias variadas e diferentes das tradicionais que têm o professor como foco do processo de ensino-aprendizagem. As estratégias pedagógicas, portanto, devem estimular a colaboração, a interação, o compartilhamento de idéias e as experiências pessoais (COLABARDINI, 2015, p.35).

Uma outra atividade que visava o compartilhamento de saberes foi o Sarau Musical. Esta atividade possibilitou conhecer melhor os estudantes, propiciou uma experiência de aprendizagem musical e troca entre todos os participantes. A atividade foi de apreciação musical. As instruções para a participação eram:

Neste fórum “Sarau Musical” vamos construir juntos um ambiente de partilha musical. Será um ambiente de descoberta e de troca para todos! Para completar a atividade é necessário: 1) Fazer uma postagem musical envolvendo o nosso instrumento, o piano; 2) Explorar as outras postagens do fórum e comentar ao menos uma delas (EMUFRN on-line – Curso de piano on-line: Fórum Sarau musical).

A partir de comentários no fórum podemos verificar como essa troca estimula o processo de aprendizagem musical como pesquisa continuada: “Que história



interessante! Não conhecia Tartini, vou pesquisar mais sobre ele. A música é realmente muito linda!” (Mensagem no fórum).

O programa do curso

O curso foi estruturado em três unidades mais uma aba para material de livre exploração. Em cada unidade, o aluno teve acesso ao material didático e a videoaulas baseadas nos conteúdos de cada lição, sendo que cada lição trazia uma peça na qual os conteúdos teóricos e práticos eram abordados.

O programa do curso articulou, em cada unidade, tarefas práticas ao instrumento, de apreciação musical e de teoria musical, estimulando a articulação de conteúdos em atividades que não somente promovessem a aquisição de habilidades técnicas, mas que também favorecessem a criatividade e a sensibilidade musical.

As videoaulas foram gravadas em formato de tutorial. Apresentavam uma performance da peça, seguidas de uma introdução à prática deliberada, com instruções para um estudo efetivo. Além disso, trazia uma análise macro da música, através da identificação da forma musical (seções, frases, repetições de seções, etc.) A duração da videoaula é outro ponto a ser destacado. As videoaulas de repertório oscilaram entre 4 e 18 minutos.

A concepção do curso dialoga com o conceito de sala de aula invertida, na qual “Os aspectos fundamentais da implantação da sala de aula invertida são a produção de material para o aluno trabalhar on-line e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial.” (VALENTE, 2014, p. 90) A disposição do material em videoaulas é interessante pois o estudante pode acessar e trabalhar de acordo com seu próprio ritmo e necessidades.

O fato de o estudante ter o contato com o material instrucional antes da sala de aula apresenta diversos pontos positivos. Primeiro, o aluno pode trabalhar com esse material no seu ritmo e tentar desenvolver o máximo de compreensão possível. “Os vídeos gravados têm sido os mais utilizados pelo fato de o aluno poder assisti-los quantas vezes for necessário e dedicar mais atenção aos conteúdos que apresentam maior dificuldade.” (VALENTE, 2014, p.92). Se-



gundo, no contato síncrono com o professor o estudante pode tirar dúvidas e refinar o estudo já realizado.

No caso do curso, não tivemos a sala de aula presencial, mas um encontro síncrono a cada três semanas para trabalhar o material disponibilizado nas vídeoaulas. A realização deste encontro podia ser individual ou em grupo e a organização ficou a cargo de cada professor orientador. Grupos de Whatsapp também foram ferramentas para agilizar a comunicação. Na semana seguinte a esses encontros síncronos os estudantes enviavam os vídeos das tarefas de cada Unidade.

Cada unidade continha também uma parte dedicada à Teoria Musical. Esta parte do curso foi idealizada pelo professor com mais experiência em EAD da equipe. O material didático de teoria combinou recursos como textos e vídeoaulas. O conteúdo foi elaborado de forma a atender a todos os estudantes do curso, funcionando como revisão para alguns e material novo para outros.

Unidade 1

A primeira unidade aconteceu entre os dias 05 a 26 de abril. Em relação ao conteúdo, constou de uma revisão sobre postura ao instrumento e três miniaturas do “Cuaderno de piano” de Juan Cabeza.

As indicações sobre postura ao piano trabalharam questões como postura ao sentar, posição das mãos, relaxamento e foram trabalhadas através de vídeoaula e imagens.

A miniatura número um trabalhou o pentacorde de dó maior, com ritmo pontuado e divisão do pulso em metades de tempo. No acompanhamento os acordes de tônica e dominante marcam a pulsação binária do compasso.

A miniatura número dois, em dó menor, abordou a divisão ternária do tempo e o acompanhamento em notas duplas com intervalos de terças, quartas e quintas.

A terceira miniatura abordou o pentacorde de sol menor, divisão do pulso em metade e quarto de tempo, notas duplas no acompanhamento em intervalos harmônicos de segunda, terça, quarta e quinta. Toda a peça é executada sem mudança de posição nas duas mãos. A noção de frase musical também



esteve presente nesta lição, com partes definidas entre antecedente e consequente e cadência.

Do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades técnicas, as três miniaturas juntas trabalharam a diferença entre os toques legato e staccato, diferentes dinâmicas, precisão rítmica e a equalização da melodia versus acompanhamento. Apenas a miniatura um abordou a pedalização.

No desenvolvimento da leitura, trabalhou com sinais de articulação, de dinâmica e leitura melódica e harmônica.

O programa de Teoria Musical abordou: Conceitos Básicos, a Pauta Musical, Notas Musicais, Claves, Escala Geral, Tom e Semitom, Alterações, Parâmetros (propriedades do som).

Unidade 2

A segunda unidade ocorreu entre os dias 27 de abril a 16 de maio e constou de três videoaulas sobre as peças “Estación 3, 4 e 10” da coleção piano train trips, também de Juan Cabezas.

As peças trabalhadas nesta unidade abordam o reconhecimento de padrões rítmicos e melódicos e suas transposições. Na Estación 3 é trabalhada a divisão do pulso em quartos de tempo, o reconhecimento de tríades. uso do pedal, equalização entre as partes e fraseado. Na Estación 4 é introduzido o dedilhando da escala de dó maior em divisão binária do tempo e há um cruzamento de mãos ao final de peça, já na Estación 10, são abordados os pentacordes de lá menor e ré menor, também em divisão binária do tempo. Nestas duas últimas peças há sugestão de se trabalhar com a transposição para outras tonalidades.

Do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades técnicas, as três miniaturas trabalharam sobretudo o deslocamento ao teclado pela mudança de posições das mãos e em termos de articulação, predominou o toque legato. Também foram trabalhadas as diferentes dinâmicas, a precisão rítmica e a equalização das vozes.

Para o desenvolvimento da leitura, indicações de 8a e 15a acima, notas presas, sinais de alterações.

O programa de Teoria Musical abordou: Elementos Básicos da Linguagem Musical: Notação e Estudos Rítmicos.

Unidade 3

A terceira unidade ocorreu entre os dias 17 de maio a 6 de junho e trabalhou as peças “Divertudio 21 e 36” do livro dos Divertudios, também do compositor Juan Cabezas.

As peças da terceira unidade apresentam maior desafio para os estudantes, pois a escrita é mais completa pelo uso de pausas, indicação de 8a e 15a acima, cruzamento de mãos e mudanças de claves. As peças trabalham com padrões rítmicos e melódicos e suas transposições. O uso do pedal também se configura como um fator de desenvolvimento técnico.

O programa de Teoria Musical abordou: Elementos Básicos da Linguagem Musical: teoria dos Intervalos e introdução aos acordes.

Avaliação

Para a parte de teoria musical, ao final de cada Unidade tarefas aferiam o aprendizado do conteúdo. A primeira Unidade apresentou um questionário e um exercício “praticando a percepção musical”. Na Unidade 2, Exercícios de Teoria Musical, Na Unidade 3, Questionário de Teoria Musical - Classificação dos Intervalos e um Exercício de Fixação dos Acordes. Importante destacar que a própria realização desses exercícios e questionários constitui um processo de aprendizagem. Os estudantes poderiam repetir a realização dos exercícios melhorando a cada etapa.

“Podem inverter o modelo tradicional de aula, com os alunos acessando os vídeos e materiais básicos antes, estudando-os, dando feedback para os professores (com enquetes, pequenas avaliações rápidas, corrigidas automaticamente)” (MORAN, 2015, p. 23)

O processo de avaliação ao instrumento aconteceu por meio dos encontros síncronos e também da apreciação dos vídeos que os alunos enviaram após o término de cada unidade. Para isso, nos amparamos no pensamento de Swanwick (2003, p.91) quando este considera a consciência e controle de materiais sonoros, do caráter expressivo, da forma musical e do valor pessoal e cultural da música como parâmetros para a avaliação em música.

Swanwick (op.cit. p. 92) ainda considera oito níveis como critérios para avaliar os quatro parâmetros apontados, que aqui apresentamos de forma resumida:

Materiais - Nível 1 - reconhecimento e exploração de sonoridades - níveis de intensidades, diferenças de alturas, texturas e troca bem definidas de colorido sonoro; Nível 2 - Identificação e controle de sons vocais e instrumentais, timbres e texturas.

Expressão - Nível 3 - Comunicação do caráter expressivo da música; Nível 4 - Análise e produção de efeitos expressivos relativos a timbre, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.

Forma - Nível 5 - Percebe e demonstra relações estruturais; Nível 6 - Faz ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular, ter consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.

Valor - Nível 7 - Ter compromisso pessoal, engajamento com a obra; Nível 8 - Desenvolve novos processos musicais, formulando idéias críticas e analíticas sobre música.

Consciente dos parâmetros avaliativos, o professor pode avaliar o desempenho de cada aluno de maneira informal, ao longo dos encontros e na realização das tarefas com datas marcadas.

Considerações finais

O primeiro Curso de Piano On-Line da UFRN foi uma experiência muito enriquecedora para todos os envolvidos. Propiciou reflexões pedagógicas e trocas entre os grupos de professores, reforçando laços que podem gerar novos projetos colaborativos. Da parte dos estudantes, fomos consultados por eles sobre



a possibilidade de continuidade do curso, motivados que estavam a continuar seus estudos. De fato, muitos deram continuidade em outros projetos de extensão.

Ao final do curso foi realizado um recital virtual, via plataforma Google meet. Para evitar problemas de conexão, os estudantes enviaram os vídeos pré-gravados e montamos o recital final. Foi possível perceber o empenho de cada aluno e as conquistas de um curso curto de três meses. O curso montado sobre um mesmo repertório não foi impedimento para que cada estudantes desenvolvesse e expressasse sua individualidade no recital final. Alguns estudantes tocaram outras obras no recital de encerramento, como Fur Elise de L. V. Beethoven e o Noturno em Dó sustenido menor, Op. Posth, de F. Chopin, músicas também trabalhadas com os professores orientadores. A atividade de encerramento é mais uma atividade agregadora e que contribui para o incentivo que estudantes e professores dimensionem as conquistas propiciadas pelo curso.

De um total de 19 inscritos, tivemos 15 participantes no recital final o que configura uma taxa de sucesso, no que se refere à participação dos alunos do início ao fim do curso.

Por fim, esperamos que o modelo aqui relatado possa inspirar outras ações, bem como reflexões sobre o seu aperfeiçoamento, contribuindo, desta forma, para os estudos da área da pedagogia do piano.



Referências

CABEZA, Juan. *Cuaderno de Piano. Miniaturas*. 1ª Edição. Partitura. Madrid: megustaelpiano.com. Disponível em: <https://megustaelpiano.com/en/piano-notebook-1/> Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. *Divertudios*. 1ª Edição. megustaelpiano.com. Partitura. Madrid: megustaelpiano.com. Disponível em: <https://megustaelpiano.com/divertudios-juan-cabeza/> Acesso em: 10 jan. 2021.

COLABARDINI, Julio Cesar de Melo. *Formação de Professores para Educação Musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line*. 2015. 132. f. Dissertação Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II]Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.).PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo : Moderna, 2003.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida Educar em Revista 2014, Nº spe4 Páginas 79 – 97.



Comunicações orais

Iniciação ao Piano

VI ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DO PIANO



Atividades lúdicas no ensino de piano para crianças: ideias sustentáveis para escolha e aplicação conscientes

Playful activities in teaching piano to children:
sustainable ideas for conscious choice and application



Mariana Nascimento Bol da Silva

Universidade Federal de Santa Maria
marinascimentob@hotmail.com

Claudia Fernanda Deltrégia

Universidade Federal de Santa Maria
cdeltregia@fulbrightmail.org



Resumo: Esse relato de experiência foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica e da ideia de professor reflexivo na prática docente no contexto de um estúdio de piano privado. Busca-se compreender a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas para o aprendizado do piano, contextualizando-as de maneira a inserir o professor de instrumento não apenas como um profissional facilitador do aprendizado, mas também como agente com responsabilidade pessoal e social dentro do processo educacional. Percebe-se, então, a influência que o professor exerce sobre o aluno e o quanto é possível utilizar-se disso positivamente através de uma prática mais sustentável do ensino de piano. O objetivo deste trabalho não é apenas contribuir com ideias que podem ser inseridas no contexto do ensino pianístico com o objetivo de motivar o aprendizado de conceitos musicais, mas principalmente provocar reflexões acerca da importância da autonomia do professor como profissional reflexivo e agente inserido no amplo contexto educacional de seus alunos. Como resultado, será elaborada uma sequência de atividades lúdicas pensadas de maneira coerente com a questão ambiental.

Palavras chave: pedagogia do piano, ludicidade, sustentabilidade

Abstract: This experience report was elaborated from a bibliographical research and from the idea of a reflective teacher in the teaching practice in the context of a private piano studio. We seek to understand the importance of developing playful activities aimed at learning the piano, contextualizing them in order to insert the instrument teacher not only as a professional, facilitator of learning, but also as an agent with personal and social responsibility within the process educational. It is possible to perceive, then, the influence that the teacher exerts on the student and how much it is possible to use this positively through a more sustainable practice of piano teaching. The objective of this work is not only to contribute with ideas that can be inserted in the context of pianistic teaching in order to motivate the learning of musical concepts, but mainly to provoke reflections on the importance of the teacher's autonomy as a reflective professional and an agent inserted in the broad context of its students. As a result, a sequence of playful activities designed in a manner coherent with the environmental issue will be elaborated.

Keywords: piano pedagogy, playfulness, sustainability



Introdução

Durante as atividades docentes, o professor de piano busca ensinar ao aluno conceitos básicos para o aprendizado do fazer musical como notação musical, leitura, noções de ritmo, técnica, improvisação, apreciação musical e história da música, além de mantê-lo situado no contexto do compositor da obra a ser estudada, a fim de que sejam capazes de chegar a uma interpretação musical convincente e expressiva. Para isso, o professor utiliza-se da experiência adquirida em uma longa trajetória profissional que inclui anos de estudo antes e depois da formação acadêmica, masterclasses, festivais, cursos de formação inicial e continuada voltados a professores de instrumento e experiências no palco como solista, camerista e pianista acompanhador. Além desses conhecimentos mais específicos, o professor também carrega sua formação como cidadão, suas crenças e valores, sendo que sua formação ética de caráter tem relevância e faz parte do profissional que ele se torna. Todos esses conhecimentos são acessados de múltiplas formas para que possam ser transmitidos da maneira mais efetiva possível, afinal, segundo Weber e Garbosa (2015),

“não existe um único caminho no tornar-se professor. Cada bacharel em instrumento torna-se docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, que são integrados ao ser professor por meio de processos formativos, de vivências junto aos professores e colegas, e, em especial, de experiências pedagógicas.” (WEBER, V; GARBOSA, L.W. F., 2015, p.102)

O professor é um ser inserido na sociedade e no ecossistema; e, sendo assim, nossas vivências também farão parte do momento de troca que é a aula. Sabe-se que um “professor não ensina aquilo que diz, transmite aquilo que é” (PACHECO, 2020) e, portanto, veicula competências de que está investido. E esses



conhecimentos são as aquisições da experiência, de acordo com o princípio da continuidade de John Dewey:

“...toda experiência tem por princípios fundamentais a continuidade e a interação. O princípio da continuidade relaciona-se com o fato de que, considerando-se que a experiência modifica o indivíduo, ela acarreta mudanças que afetarão, de alguma maneira, todas as que se seguirão. Isto quer dizer que, da mesma maneira que uma experiência é influenciada por outras, vividas no passado, ela influencia, também, o direcionamento e a percepção das futuras. A pessoa não é a mesma depois de uma experiência; algo significativo muda no indivíduo em função da interação que acontece no presente: deste ponto de vista, o princípio da continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.(DEWEY, apud GLASER, 2018, p.3)

Sendo assim, não há como dissociar a maneira como o professor vai ensinar da pessoa que ele se tornou através das suas experiências e, conseqüentemente, ele irá adquirir novas experiências com seus alunos.

Dentre todos esses fatores envolvidos na captação de conhecimentos que é a formação pessoal e profissional de um professor, a busca pela compreensão do porquê de cada aluno conseguir ou não executar determinadas atividades, sem de fato questioná-lo diretamente, sempre guiou minhas práticas. E, através de uma experiência profissional de 10 anos com o ensino de piano para crianças, percebeu-se que o ensino através de uma abordagem lúdica (a qual envolve jogos, personagens, brinquedos e brincadeiras) foi extremamente relevante para uma melhor compreensão dos alunos. Isso se deve ao fato de que

“o jogo ou o brincar conduz naturalmente à experiência cultural; na verdade, constitui seu fundamento. A experiência cultural, portanto, surge como extensão direta da atividade lúdica das crianças. É a nossa primeira forma de comunicação com o mundo que nos cerca.” (ALVES, F.; SOMMERHALDER, A., 2011, p. 12)

E, portanto, incluindo a brincadeira durante a aula de piano, sendo essa forma de comunicação tão presente na vida de uma criança, eles são capazes de fixar



os conceitos musicais e executar as peças propostas mais facilmente e com qualidade, mesmo sem imposições sistemáticas pré-estabelecidas. Com isso, foi possível perceber que a utilização de materiais diferentes, atrativos, jogos e brincadeiras, quando escolhidos de modo oportuno, era capaz de facilitar a explicação e a compreensão, além de provocar aproximação e acolhimento entre professor e aluno.

Esses jogos e brinquedos podem ser definidos de acordo com o modo como são utilizados e para quê são utilizados. Kishimoto (1994) classifica o jogo de três maneiras. Para ele, pode ser o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras ou um objeto. Sua utilização de modo educativo tem origem no século XVIII, sendo que, antes disso, “o jogo era visto como inútil, como coisa não séria” (KISHIMOTO, 1994,p.108). Já o brinquedo, diferentemente do jogo, “supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”(KISHIMOTO, 1994, p.108). Pode-se dizer que, quanto ao uso de regras, seriam objetos opostos, e portanto também de uso contrário.

Porém, ao propor um ambiente imaginário, tanto o jogo quanto o brinquedo criam um imenso conjunto de possibilidades criativas e é exatamente por essa ampla abordagem que faz-se necessária uma utilização consciente desses materiais. Além disso, se pretendemos que o professor seja também agente de transformação, devemos ter em mente que a aquisição de novos materiais e métodos sem a consciência sobre a importância da sua contextualização, aplicação e implicações ambientais não faz com que os alunos que os seguem tornem-se melhores músicos ou pessoas. Um método, por exemplo, pode ter a função de guiar o professor e ordenar os conteúdos em uma sequência funcional, mas, além do fato de que, cada aluno tem seu tempo e, por isso, nem sempre esse método pode ser benéfico, há outras questões mais subjacentes a serem consideradas. Afinal, “não é suficiente insistir na necessidade de experiência, nem de atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que é tida” (DEWEY, 1986, p. 27).



Daí a importância da autonomia do professor, da sua capacidade de introduzir novos materiais e atividades ou remover outras quando necessário, de acordo com o contexto, mesmo seguindo um planejamento ou programa pré-estabelecido. É possível utilizar a sequência proposta por um método de piano, por exemplo, mas é essencial que o professor saiba escolher materiais alinhados com a sua filosofia de ensino e decidir sobre a inclusão ou exclusão de certos itens a fim de amparar o estudante, seja isso feito com materiais já existentes ou criados/ improvisados exclusivamente para o aprendiz. Isso porque a aquisição de conhecimentos não vem do método ou dos materiais que utilizamos, mas da experiência que temos com eles, conforme o modo que serão utilizados. De acordo com Sloboda, “por maior que seja a quantidade de informações científicas disponíveis, professores e alunos ainda precisam tomar decisões em bases altamente intuitivas” (SLOBODA, 2008, p.304). Portanto, a escolha do material precisa ser pensada de modo a condizer com a ideologia do professor, e não apenas ao que está sendo oferecido e sugerido comercialmente.

Utilizando-se de sua autonomia, é importante distinguir as escolhas necessárias da simples aquisição de materiais novos, como se eles fossem capazes de ultrapassar por si só os obstáculos do aluno, sem antes conhecer a criança e seu contexto para detectá-los. Isso se torna uma repetição mecânica de atividades sem um objetivo claro, que pode até ser prazerosa, momentaneamente, para o professor que a aplica e para o aluno que participa, mas bastante prejudicial para a continuidade e evolução musical do aluno.

A partir disso, percebe-se que é preciso saber ensinar o mesmo conteúdo de diversas maneiras, adaptando-se a realidade do aluno sendo que, quando essa experiência é agradável, pode ser mais fácil induzir um bom resultado. Portanto, partindo da importância da ludicidade no ensino de piano, surgem os questionamentos:

- De que maneira a utilização de atividades lúdicas no ensino do piano pode influenciar no aprendizado do instrumento, positiva ou negativamente? O que as investigações dizem sobre essa questão?



- Quais as decisões que o professor precisa tomar para evitar o consumo exagerado de materiais, ideias e atividades e acabar por transformar a música em um objetivo secundário na aula de piano?

Considerando o aprendizado instrumental como parte integrante de todo o processo educacional do aluno, o professor de piano possui responsabilidade pessoal e social perante sua atividade. Nesse relato de experiência (ainda em andamento) focamos em dois aspectos principais: a ludicidade como fator importante para a transmissão e fixação de conhecimentos e a escolha consciente de materiais e jogos para essa transferência.

A prática de atividades lúdicas de maneira sustentável

Tendo em vista a necessidade de amparar esse relato de experiência sobre um embasamento teórico capaz de confirmar, explicar ou até mesmo desmistificar certas ideias em relação a utilização de jogos e realização de atividades lúdicas na aula de piano, faz-se necessário buscar a bibliografia que versa sobre os principais focos desse trabalho. Muitas pesquisas tratam da questão da ludicidade na música, algumas focam em jogos, outras em composição e improvisação, na atitude do professor como exemplo para o aluno, mas são poucas as que questionam a excitação que o excesso de materiais causa na educação ou listam seus danos como o trabalho que aqui se apresenta. Buscou-se, portanto, trabalhos na área da pedagogia, da pedagogia do piano e da educação musical que se aproximassem da temática.

O texto *“A ludicidade no ensino de piano para crianças: a proposta de uma prática docente e de escolha de repertório”*, de Feller, Sbaffi e Reis (2017), aborda as fases de aprendizado na infância através de uma fundamentação a partir da Teoria de Desenvolvimento Humano de Piaget e, em seguida, desenvolve composições para que seja demonstrada a aplicação do ensino lúdico do repertório. Um fator bastante relevante destacado no texto é a importância das decisões intuitivas do professor. Sendo que um professor já foi criança e que os estágios descritos por Piaget têm caráter integrativo (nenhuma aquisição anterior é descartada)(FELLER et al, 2017, p.3), pode-se dizer que o professor tam-



bém guarda essas vivências e, portanto, pode ser capaz de acessar sua capacidade criativa durante a fase adulta. Com isso, ele pode compreender melhor a criança, criando, descobrindo e aprendendo a melhor maneira de transferir o conhecimento adquirido, que é o que o difere do aluno, utilizando-se da sua autonomia para decidir o momento e a atividade ideal de acordo com as características que o aluno apresenta.

Outro trabalho bastante significativo para a compreensão da importância da ludicidade, *“Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo”* (MOREIRA, 2005) aponta a resistência que muitos professores ainda têm quanto a ludicidade nas suas aulas, preferindo manter um estilo mais tradicional de ensino. Porém, o estudo de Kouvavaa, Antonopoulou, Zioga e Karali (2011), intitulado *“A influência dos jogos musicais e atividades de dramatização sobre o autoconceito das crianças da escola primária e as relações com os pares”*, faz uma aplicação de atividades lúdicas através de jogos musicais para crianças em uma escola, especificamente com crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de relacionamento, mostrando, a partir disso, a importância da brincadeira também na socialização durante a fase escolar. Já em *“O jogo e a educação infantil”*, de Kishimoto (1994), há uma importante descrição sobre os conceitos de jogos e brinquedos, além da contextualizações histórica a respeito da utilização desses materiais.

Quanto ao uso de tecnologia de forma lúdica, *“Proposta de jogo musical digital associado ao desenvolvimento criativo para crianças estudantes de piano”* (ALFARO BARRALES, 2020) e *“Aplicações multimídia e jogos para música: potencial e limitações em educação musical”* de Rui Rolo e José Bidarra (2013), defendem o uso das inovações digitais para a inserção de conceitos de forma lúdica. A conclusão é bastante interessante na afirmativa de que “a tentativa comum de usar os jogos com o mero objetivo de tornar a aprendizagem mais “atraente” está votada ao fracasso” (BIDARRA, 2013, p.4), o que nos remete a questionar a importância de uma contextualização na aplicação de quaisquer atividades lúdicas, adaptadas ao aluno. Afinal, apesar de ser bastante eficiente, o uso de jogos dessa forma (assim como do modo “tradicional”) não é suficiente se não houver uma base com conteúdo sólido para o aluno.

Além do uso do brinquedo e de brincadeiras, Pacheco (2007) e Santos e Oliveira (2016) sugerem outro modo não convencional para uma pedagogia lúdica, através do uso de desenhos para ensinar e da utilização dos jogos como estratégia de composição, o que está exposto em *“O uso de desenhos no estudo da percepção musical: um estudo preliminar com crianças”* e *“Jogos musicais: o jogo como estratégia composicional”*, respectivamente. A associação entre brincar-desenhar-compor pode ser bastante interessante se pensarmos no fato de que essa abordagem não está vinculada à aquisição de novos objetos e, portanto, mais coerente com uma proposta de ensino sustentável.

Uma crítica ao uso excessivo de objetos e à venda apenas lucrativa desses materiais está presente em *“A gamificação e suas críticas: uma leitura dos jogos a partir da arte/educação”*, de Analice Dutra Pillar e Bruno Dorneles (2020). É feita uma crítica acerca dos pontos negativos que existem na utilização (e comercialização) de materiais lúdicos para o ensino, os quais sabe-se que, se utilizados sem discernimento, podem não trazer qualquer benefício. É também sobre esse contexto que trata o artigo de França (2011) *“Ecos: educação musical e meio ambiente”*, onde a autora sugere “que a criança se relacione de maneira criativa com os recursos disponíveis” (FRANÇA, 2011, p.53). Por isso a importância do professor nessa decisão do quê e de como usar.

Sabendo, então, acerca da importância da experiência lúdica para o aprendizado da criança, nota-se que, para que a utilizemos de maneira sustentável, é necessário conhecer os melhores meios para fazê-lo. Por isso a importância da experiência prática na construção da docência.

A importância da experiência prática na escolha de materiais

Durante as últimas décadas, trabalhos na área da educação musical se ocuparam da temática **saberes docentes**, procurando identificar e descrever os saberes necessários para o exercício da profissão de professor. Considerando que os professores atuam em cenários cada vez mais complexos e heterogêneos, com mudanças rápidas, por exemplo, nas tradições e nas formas de aquisição do conhecimento, há uma crescente preocupação para que o professor seja

cada vez mais consciente das suas responsabilidades frente às dificuldades que se apresentam e, ao mesmo tempo, possam ser agentes de transformação. Entre os saberes definidos por Gauthier (1998), está a *experiência*, que seria aspecto fundamental para estabelecer reflexões acerca das ações particulares e que resultaria, após anos de atividades, em um conjunto de decisões frente ao ambiente de ensino. Já a ação pedagógica seria o resultado de um saber formado pela experiência, o qual foi tornado público e testado.

Segundo Weber e Garbosa (2015), pesquisas sobre como os bacharéis aprendem a ensinar surgiram entre 1980 e 1990. Inicialmente falava-se sobre o ensino em si (métodos, materiais didáticos), mas em seguida percebeu-se a importância das experiências de vida na formação do professor, além da necessidade de uma reflexão permanente sobre a prática. Portanto, concluiu-se que o professor bacharel aprende tanto com experiências de vida como com experiências pedagógicas.

"Experience & Education" de John Dewey (1997) mostra o quanto essas experiências são capazes de impactar o professor e, conseqüentemente, o aluno. As vivências pessoais fazem parte da vida profissional de um professor indissociadamente, e, portanto, influenciam em suas decisões profissionais. Esse tema também é abordado de forma ainda mais específica (pois enfatiza o piano) em *"Processos de ensino e aprendizagem da performance pianística: um ensaio sobre a perspectiva do princípio de continuidade de John Dewey"* (GLASER, 2018), que baseou seu trabalho nessa premissa do teórico ao falar sobre a utilização da ludicidade na preparação para a performance, focando, também, no fato de a experiência ser o melhor caminho para o aprendizado (creio que tanto do aluno quanto do professor).

Sendo, então, o conhecimento e a experiência (em contextos distintos de ensino e ensino-aprendizagem) fatores fundamentais na formação do professor de piano, a autonomia do professor torna-se relevante na escolha crítica de materiais didáticos ou mesmo na confecção dos mesmos, considerando um amplo contexto educacional que inclui aspectos como, entre outros, a sustentabilidade.

Porém, "a crença de que toda educação genuína surge através da experiência não significa que todas as experiências são genuínas ou igualmente edu-

cativas.” (DEWEY, 1986, p.25). Por isso, faz-se necessária a reflexão sobre a prática, e não somente viver a experiência com a convicção de que ela por si só já contém os ensinamentos necessários para a formação do professor. Percebe-se, então, que para fins de uma pedagogia do piano mais sustentável, o professor precisa ter autonomia suficiente para utilizar sua experiência de maneira organizada e criativa. Em “*Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica*” (MONTEIRO, 2010), é constatado que a maioria dos professores entende o conceito de autonomia como liberdade, como algo que não implica na submissão a outra pessoa. A autonomia consiste em confiar na sua capacidade criativa e de solução de problemas, através de experiências anteriores e princípios bastante estabelecidos, sem a necessidade constante de ser instruído por alguém, e encarando cursos e palestras como algo agregador de princípios. Afinal, aquele que está passando informações provavelmente já experienciou aquela situação e deseja (seja com a intenção de compartilhar bons resultados ou somente obter fins comerciais e lucrativos) compartilhar suas conclusões, mas não necessariamente torná-las leis intransponíveis.

No artigo “*Por dentro da Matriz*”, de França (2007), a autora sugere o conceito de rizoma para a compreensão do somatório de ideias que constroem uma matriz curricular, onde “parte-se de estímulos disparadores de uma multiplicidade de conteúdos que se entrelaçam e encadeiam, permitindo incursões recíprocas” (FRANÇA, 2007, p. 86). Ou seja, dentre todos os saberes envolvidos na prática profissional do professor de piano, a organização é essencial para a visualização e compreensão do que deve ser ensinado. Afinal, não é possível ensinar sem saber ‘o quê’ ensinar e sem saber o momento certo para isso. O ensino de cada conteúdo musical obedece uma sequência já catalogada há tempos, de maneira empírica muitas vezes, que vem sendo ajustada aos moldes da sociedade atual conforme a informação acerca das teorias de aprendizagem e da experiência profissional dos educadores. Mas é muito provável que a situação ideal de ensino não aconteça, por isso é utópica. Cada professor, com suas possibilidades pessoais de ensino, e cada aluno, com suas características pessoais de aprendizado, é um ser único, inviabilizando a generalização (ou mercantilização) de um sistema perfeito de ensino.



A partir disso, percebe-se a importância da reflexão acerca das experiências vivenciadas pelo professor e, com isso, faremos aqui a opção pelas que objetivam o uso de materiais, atividades, jogos e brincadeiras com uma configuração sustentável.

Sustentabilidade em pedagogia do piano

Em uma breve pesquisa pela palavra 'sustentabilidade' nos meios de divulgação da pedagogia e da educação musical percebeu-se que o tema tem sido pouco abordado. Na área da educação, existe a Revista Brasileira de Educação Ambiental com publicações bastante frequentes sobre o tema. Já nos anais dos últimos cinco anos de dois dos principais congressos sobre educação musical (ABEM e ANPPOM), apenas 5 trabalhos foram encontrados com a temática 'sustentabilidade' em música. Em relação a pedagogia do piano, nada foi encontrado.

Artigos encontrados nos anais dos congressos da ABEM e da ANPPOM entre os anos de 2017 e 2021:

Ano	Congresso	Título do artigo	Autores
2017	ABEM	Relação de sustentabilidade entre indústria fonográfica e educação musical gospel	Samara Ellen oliveira do Nascimento, Cristina Mami Owtake
2017	ANPPOM	Considerações sobre o Pássaro Junino em Belém do Pará (Brasil): mudança, preservação, sustentabilidade e o protagonismo cultural de Dona Iracema Oliveira	Paulo Murilo Guerreiro do Amaral; Anderson Sandim; Paulo Roberto da Costa Barra; Erick Gabriel Leão Oliveira
2018	ANPPOM	Ecomusicologia: uma introdução	Karine Aguiar de Sousa Saunier; Suzel Ana Reily
2019	ABEM	O ensino da percussão na Orquestra Sustentável do PROPAZ-UFRA em Belém do Pará	Reinaldo Sousa Aires; Rafael Sousa Aires
2019	ANPPOM	Música e design de produtos: construção de materiais sonoros a partir de resíduos de madeira da região amazônica	Fernando Alves Matos; Edna Soares



Percebe-se que a preocupação com o meio ambiente e com as consequências das nossas escolhas em relação a aquisição de materiais didáticos é pouco comentada na área da educação musical, e ainda menos na pedagogia do piano. Porém, a quantidade de materiais que têm sido criados para a melhoria na qualidade das aulas de piano com a intenção de divertir e transformar esse momento em algo agradável e produtivo simultaneamente pode estar sendo adquirida de maneira excessiva e até mesmo repetitiva. Em virtude da pandemia da COVID-19, a facilidade de acesso e divulgação das criações dos professores intensificaram essa busca e esse consumo, o que pode ser bastante vantajoso se analisarmos a quantidade de boas ideias e sugestões que surgem em relação ao ensino e às possibilidades de agregar às aulas. Afinal, a eficácia da ludicidade já pôde ser vista, e a troca de conhecimentos entre professores é uma atitude benéfica, pois “o contato e as experiências com os colegas também são importantes elementos no processo formativo do professor de instrumento.” (WEBER, V; GARBOSA, L.W. F., 2015, p. 96). Porém, as desvantagens podem surgir a longo prazo, tanto na questão ambiental quanto, possivelmente, no pouco progresso dos alunos que, acostumados com a distração excessiva que a grande quantidade de “novidades” impensadas provoca, podem acabar por deixar a música em segundo plano.

Mas a proposta de uma educação com escolhas sustentáveis não significa que devemos não consumir todo e qualquer material que provoque a produção de lixo, anular a aquisição de novos objetos e criticar todo o material ou modo de ensino já existente. Afinal,

“Deve-se pensar em termos de educação em si, e não em termos de algum ‘ismo’ sobre educação (...). Qualquer movimento que pensa e age em termos de um “ismo” fica tão envolvido na reação contra outros “ismos” que é involuntariamente controlado por eles.”(DEWEY, 1986, p.6).

Ou seja, quando nos prendemos a rótulos e ideias (que geralmente não correspondem ao objetivo real da proposta, mas estão ligados a um senso comum em relação ao termo), é possível que não consigamos ver possibilidades benéficas em qualquer outro movimento que não aquele ao qual estamos atrelados. A



sustentabilidade é o objetivo, e a escolha por aceitar as inovações que surgem dia a dia precisa passar pelo seu crivo, analisando o aluno e suas necessidades reais, utilizando-se do que o momento implica.

Porém, é justamente sobre essas ‘inovações que surgem dia a dia’ que devemos fazer uma reflexão. A sustentabilidade em questão, aqui, não é, portanto, a que os estereótipos e senso comum estabeleceram, como explicou França (2011). Ela está em objetos e atitudes. Em consumir e em para quê consumir. Em pensar antes de agir/ensinar. Está, finalmente, no consumo consciente, assim como na escolha e aplicação também conscientes das atividades e jogos lúdicos que vão servir de estímulo para o aprendizado musical e, consequentemente, também de experiência sustentável na formação pessoal do aluno.

“A sustentabilidade que se quer é aquela que “não implica simplesmente cuidar de bicho ou plantar árvore: diz respeito à condição de seres se relacionando com outros seres – humanos ou não – e com os componentes abióticos (não vivos) da natureza. Implica combater o comodismo generalizado e a cultura da vantagem econômica a qualquer preço. Implica semear valores entre as crianças, as quais serão futuros políticos, empresários, empreendedores, inventores, cientistas, consumidores e cidadãos – se não nos extingirmos antes, é claro.” (FRANÇA, 2011, p. 33).

A partir dessa reflexão, percebe-se que a consciência que precede a aquisição, a escolha e a aplicação de atividades lúdicas durante a aula de piano está embasada no fato de que precisamos realizar todas as etapas do conhecimento e ensino de forma organizada e criativa. Conhecer a sequência ideal de aplicação dos conceitos, analisar se o aluno já é capaz de avançar ou se é necessário fixar ainda mais esses conceitos, saber se já não possuímos o material necessário para fazer essa transferência de conhecimentos ou se não somos capazes de criá-los. Afinal, o fato de adquirir objetos sem planejamento pode, também, ser fonte de ansiedade para o professor de piano. E, em alguns casos, não precisam ser necessariamente objetos, mas informações, jogos, brincadeiras que, se mal aplicadas ou aplicadas de maneira excessiva (como quando o professor não conhece o real estágio de conhecimento do aluno e segue repetindo atividades sobre o mesmo conteúdo) podem não produzir senão a expectativa por novidades, e não por música.



É nesse “não pensar” que começam a se construir os problemas de transferência de conhecimento, pois, se as consequências da aplicação de tantas atividades também não foi pensada, elas não têm um objetivo concreto. Ou seja, está fora do desenvolvimento rizomático do processo de ensino, o qual se ampara em uma base sólida para, então, entrelaçar os conteúdos. Por isso a pretensão de uma autonomia do professor baseada em consciência crítica. É possível que esse objetivo esteja se perdendo quando visamos em primeiro lugar o lucro financeiro que se pode obter vendendo essa facilidade a outros professores e não o progresso do aluno e, conseqüentemente, sua qualidade musical. Mas, como afirmado anteriormente, não há necessidade de uma repulsa à venda de jogos e materiais pedagógicos, e sim uma priorização da reflexão sobre a necessidade de aquisição de mais um objeto possivelmente semelhante a tantos outros e com o mesmo resultado prático.

É possível, então, colocar em prática a criatividade do professor a fim de transformar antigos objetos em novos jogos. Isso pode ser feito com a utilização de materiais recicláveis ou com a reutilização de objetos já existentes, por exemplo. Muito se fala sobre a utilização desses materiais para construção de instrumentos em ambientes de vulnerabilidade social. Alguns dos poucos trabalhos relacionados à sustentabilidade que foram encontrados tratam desse aspecto, o que é bastante louvável quando se analisa o contexto em que foram instituídos. Porém, o professor precisa pensar em reaproveitar mesmo quando não há uma necessidade financeira para isso. Afinal, “a questão ambiental é também social, cultural, educacional, científica, política e econômica” (FRANÇA, 2011, p. 31), o que nos torna parte do ecossistema, independentemente do meio em que estamos inseridos, e, portanto, “não há mais desculpas para nos mantermos isolados em pedestais puristas, desconectados do mundo, desvinculados da vida.”(FRANÇA, 2011, p.32)

Para isso, uma simples organização diferente no modo como utilizamos o material que já adquirimos durante anos de experiência profissional pode gerar a inovação desejada sem a necessidade de um novo gasto. Os mesmos *flash cards* com figuras rítmicas, por exemplo, podem ser utilizados de diferentes maneiras, criando inúmeras possibilidades de jogos e atividades lúdicas de acordo



com a necessidade do aluno, sem ser preciso adquirir um novo jogo para cada 'modelo' de aluno. Afinal, como visto anteriormente, nenhum é igual ao outro, o que tornaria essa necessidade de inovação específica uma geração excessiva de novos materiais que poderiam ser utilizados apenas uma vez. O oposto de uma educação sustentável.

Tendo como base essa necessidade de pensar no aluno e suas particularidades, e tomando como certa a necessidade da ludicidade como meio facilitador para essa transmissão de conteúdos, mas sempre pensando em como fazê-lo do modo menos agressivo ao meio ambiente e, portanto, fazendo uso da criatividade para o reaproveitamento de materiais, um catálogo propondo atividades lúdicas para o contexto da aula de piano está sendo elaborado.

Sugestões de atividades

As atividades aqui citadas surgiram da união entre diferentes atividades, de sugestões de alunos, ou da necessidade de modificação para adaptar-se a determinado aluno. Ou seja, atividades por vezes já existentes (sugeridas em cursos, livros, métodos, artigos, workshops e eventos sobre pedagogia do piano) mas que, sob o efeito de sua aplicação em variadas situações de aulas, adquiriram caráter diferenciado. Não são, portanto, criações completamente próprias na sua maioria, mas adaptações coerentes a uma proposta sustentável de ensino.

A intenção dessas sugestões não é fornecer ideias prontas, mas apontar algo capaz de estimular professores a construírem conclusões a respeito do seu próprio material e, acima de tudo, promover reflexões acerca das possibilidades que temos utilizando materiais simples e já disponíveis, somados aos que podem ser construídos com matérias-primas simples e objetos recicláveis. Isso foi fruto de uma investigação bibliográfica e das melhores experiências de ensino no contexto de um estúdio privado à procura da união entre ludicidade/aprendizado e sustentabilidade/criatividade a qual buscou:

- a) Conseguir formar um material a partir de poucos elementos, o que é um estímulo à criatividade;



b) Investigar tipos de jogos que poderiam ser criados ou transformados de maneira menos agressiva ao meio ambiente.

A partir disso, dividiu-se essas atividades em duas categorias que consideramos terem obtido melhores resultados ao serem utilizadas: atividades de introdução de conteúdo e atividades de fixação de conteúdo.

As atividades de introdução de conteúdo apresentam um conceito novo ainda não conhecido pelo aluno. Essas precisam ser melhor contextualizadas, abrangendo vários momentos da aula, tais como abordagem técnica, leitura, teoria e improvisação. Percebeu-se que, para um melhor aproveitamento dessa etapa, é necessário o uso de poucos materiais, a fim de que não haja um desvio da atenção e, sim, um uso benéfico da ludicidade, sem sobrecarga de informações em um primeiro momento. Portanto, nesse momento, a criatividade precisa ser baseada em conclusões certas fundamentadas em experiências positivas, aliadas ao conhecimento das necessidades do aluno.

A figura 1 descreve uma atividade desenvolvida de maneira sustentável, priorizando a utilização de poucos brinquedos (apenas um) durante uma aula, o qual foi explorado criativamente a fim de explicar a localização das notas musicais nas teclas do piano. Essa atividade, a ser realizada no contexto de uma aula inteira, é baseada na união de atividades já realizadas com sucesso separadamente.



FIGURA 1 - Exemplo 1 de atividade de introdução de conceito

ATIVIDADE DE INTRODUÇÃO DE CONCEITO

EXEMPLO 1 - LOCALIZAÇÃO DAS NOTAS NAS TECLAS

Idade/ nível: 5 a 7 anos - iniciantes

Conhecimento necessário: números dos dedos, conceitos rítmicos iniciais

Conceitos trabalhados: localização das notas nas teclas do piano

Materiais necessários: um único brinquedo pequeno que caiba em uma tecla do piano.

OBJETIVO

Essa atividade tem por objetivo apresentar ao aluno os nomes das notas musicais e sua localização nas teclas do piano, além de introduzir (ou fixar) a ideia de 'subir e descer', tanto em uma notação pré-pauta quanto nas teclas do piano. Isso deve ser feito com um brinquedo acompanhando o aluno, pois ele irá "caminhar" sobre as teclas, ajudando a associar os conceitos.

SUGESTÃO DE CONTEXTUALIZAÇÃO DURANTE UMA AULA:

ALONGAMENTO: no primeiro momento da aula, o aluno deve alongar fazendo movimentos com as mãos e dedos enquanto diz os nomes das notas musicais de maneira ascendente. Em seguida, ele deve fazer com que o brinquedo "caminhe" sobre as teclas correspondentes a essas notas.

TÉCNICA: agora, com o dedo 3 em forma de pinça, o aluno deve subir as mesmas notas que o brinquedo subiu anteriormente, repetindo também os nomes das notas.

LEITURA: para fazer uma associação dessas notas com a pauta, o professor deve desenhar círculos subindo e descendo em um papel. Então o aluno deverá tocar cada um deles, dizendo o nome da nota de acordo com o desenho que foi feito. O brinquedo pode "caminhar" sobre o papel também.

REPERTÓRIO:

Tocar uma pequena música em notação pré-pauta.

JOGO:

O piano será utilizado como tabuleiro e, o brinquedo que acompanhou o aluno durante a aula é jogado (como um dado) sobre as teclas. Então, o aluno deve dizer o nome da nota onde ele caiu.



Já as atividades de fixação de conceitos têm como foco 'repetir para fixar'. Aqui o aluno já conhece o conceito e, portanto, o professor possui uma liberdade maior de criação, pois é necessária uma variedade de repetições até que o aluno seja capaz de compreender completamente o conceito ensinado. Nesse momento, deve-se, portanto, dedicar mais atenção aos materiais a serem escolhidos para que não haja excessos. Os exemplos da figura 2 apresentam atividades em que são utilizados, também, poucos objetos (cartões confeccionados em papel e prendedores), sendo que é ideal investigar materiais recicláveis para a confecção desses jogos ou utilizar objetos que já fazem parte do acervo do professor.

FIGURA 2 - Exemplo 1 de atividade de fixação de conceitos

ATIVIDADES DE FIXAÇÃO DE CONCEITO - 1

DOMINÓ RÍTMICO

Idade/ nível: todas as idades - iniciantes

Conhecimento necessário: valores de mínimas, semínimas e semibreve

Conceitos trabalhados: valores das figuras rítmicas

Materiais necessários: dominós rítmicos. É possível fazer em material reciclável, desenhando as figuras em cartolina e montando conforme as regras do jogo original.

Procedimento:

Cada jogador ganha 7 dominós, cada um com dois compassos rítmicos escritos. Ele deverá escolher o somatório do valor das figuras correspondente ao somatório que está na mesa para jogar.

PRENDEDORES DANÇARINOS

Idade/ nível: todas as idades - iniciantes

Conhecimento necessário: valores das figuras rítmicas que estão sendo trabalhadas no repertório do aluno.

Conceitos trabalhados: fixação de conceitos rítmicos, além de fortalecer os dedos e melhorar a forma da mão.

Materiais necessários: prendedores de roupa comuns, ou de tamanhos variados.

Procedimento:

O aluno escolhe um prendedor na caixinha de prendedores e, enquanto a professora toca a música do repertório dele, ele vai movimentando o prendedor com a postura correta em cada dedo no ritmo da música.

REFORÇAR UM TRECHO DA MÚSICA

Idade/ nível: todas as idades

Conhecimento necessário: valores das figuras rítmicas presentes no repertório do aluno

Conceitos trabalhados: valores das figuras rítmicas e variações em trechos complicados do repertório

Materiais necessários: flash cards com as figuras rítmicas a serem trabalhadas

Procedimento:

O aluno sorteia (ou o professor escolhe) uma figura rítmica (ou um motivo) e o aluno deve tocar o trecho da música com aquele ritmo, mantendo a melodia, a fim de fazer variações em uma parte em que ele apresenta dificuldade.



Considerações finais

A partir de experiências realizadas em estúdio de piano privado e de pesquisa bibliográfica, percebeu-se a importância do uso da ludicidade no ensino de piano através dos diferentes resultados já obtidos em variadas pesquisas ao utilizar o brinquedo, a tecnologia, o desenho e a composição de maneira lúdica a fim de favorecer o ensino. Porém, buscou-se encontrar nessas atividades uma maneira sustentável de brincar para ensinar, o que nos levou a conclusão de que é necessário e possível utilizar de maneira criativa os materiais já adquiridos ao longo da vida profissional do professor de piano (independente do objetivo inicial de sua aquisição), organizando-os e inserindo-os conforme as necessidades do aluno, com a finalidade de inovar e adaptar-se de maneira sustentável.

Procurou-se, portanto, investigar, catalogar e contextualizar materiais que podem ser utilizados de maneira lúdica dentro do contexto da aula de piano, salientando a importância da autonomia do professor e da integração da aula de música em um contexto educacional amplo que englobe, principalmente, a educação ambiental e a consciência do professor de piano no momento da escolha e aplicação de materiais pedagógicos.



Referências

AIRES, Reinaldo Sousa; AIRES, RAFAEL SOUSA. O ensino da percussão na Orquestra Sustentável do PROPAZ-UFRA em Belém do Pará. In: **XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2019.

ALFARO BARRALES, Paula Fernanda et al. Proposta de jogo musical digital associado ao desenvolvimento criativo para crianças estudantes de piano: Digital music game proposal associated with the creative development for young piano learners. 2020.

ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender. Curitiba: EDITORA CRV, 2011.

BIDARRA, José; ROLO, Rui. Aplicações multimédia e jogos para música: potencial e limitações em educação musical. **TICAI-TICs Aplicadas para el aprendizaje de la Ingeniería**, p. 36-40, 2013.

DA SILVA, Alexandre de Souza Ferreira et al. Jogos musicais: o jogo como estratégia composicional. In: **XXVI Congresso da Anppom. Belo Horizonte, 2016**.

DE SOUSA SAUNIER, Karine Aguiar; REILY, Suzel Ana. Ecomusicologia: uma introdução. In: **XXVIII Congresso da ANPPOM-Manaus/AM**. 2018.

DEWEY, John. Experience and education. In: The educational forum. Taylor & Francis Group, 1986. p. 241-252.

DO AMARAL, Paulo Murilo Guerreiro; SANDIM, Anderson; DA COSTA BARRA, Paulo Roberto. **Considerações sobre o Pássaro Junino em Belém do Pará (Brasil): mudança, preservação, sustentabilidade e o protagonismo cultural de Dona Iracema Oliveira**. In: **XXVII Congresso da Anppom-Campinas/SP**. 2017.

FELLER, Mônia Kurrle; SBAFFI, Edoardo; REIS, Carla Silva. A ludicidade no ensino de piano para crianças: a proposta de uma prática docente e de escolha de repertório. In: **XXIII Congresso Nacional da ABEM**. 2017.



FERNANDES, Ana Isabel. Entrevista. José Pacheco: “O professor não ensina aquilo que diz, transmite aquilo que é”, 29 jan 2020. Disponível em: <<https://comunidadeculturaearte.com/entrevista-jose-pacheco-o-professor-nao-ensina-aquilo-que-diz-transmite-aquilo-que-e/>>. Acesso em: 10 ago 2021.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Ecos: educação musical e meio ambiente**. Música na educação básica, Porto Alegre, vol.3, n.3, p.29-42, 2011.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular**. Revista da Abem, n. 15, p. 67-79, 2006.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Por dentro da matriz. **Revista da Abem**, n. 16, p. 83-94, 2007.

GAUTHIER, Clermont et. Al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GLASER, Scheilla Regina. **Processos de ensino e aprendizagem da performance pianística: um ensaio sob a perspectiva do princípio de continuidade de John Dewey**. Revista da Abem, v. 26, n. 41, p. 98-114, jul./dez. 2018.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10745/10260>. Acesso em: 01 ago. 2021.

KOUVAVA, Sofia et al. **The influence of musical games and role-play activities upon primary school children's self-concept and peer relationships**. Procedia-Social and Behavioral Sciences, v. 29, p. 1660-1667, 2011.

MATOS, Fernando Alves; SOARES, Edna. **Música e design de produtos: construção de materiais sonoros a partir de resíduos de madeira da região amazônica**. In: XXVIII Congresso da ANPPOM-**-Manaus/AM**. 2018.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. **Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 12, p. 117-130, 2010.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. **Iniciação musical ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo**. 2005.

PACHECO, Caroline Brendel. **O uso de desenhos no estudo da percepção musical: um estudo preliminar com crianças**. Revista Música Hodie, v. 7, n. 1, 2007.



PILLAR, Analice Dutra; DORNELES, Bruno. **A gamificação e suas críticas: uma leitura dos jogos a partir da arte-educação**. ANTARES: Letras e Humanidades, v. 12, n. 28, p. 341-365, 2020.

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

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. **Revista da Abem**, Londrina, v. 23, n.35, p. 89-104, 2015.



Uma abordagem pedagógica da literatura pianística brasileira do século XX para os níveis básico e intermediário

A pedagogical approach to 20th century Brazilian piano literature
for basic and intermediate levels

Ísis Natali Cardoso

Unicamp
isis507@gmail.com



Resumo: O repertório pianístico brasileiro composto no Século XX com finalidade didática acompanhou as tendências estéticas do período apresentando uma variedade de linguagens e procedimentos composicionais. O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre a pertinência e o potencial pedagógico do repertório moderno brasileiro para os níveis básico e intermediário. Para isso, consultamos autores que esclarecem as habilidades a serem desenvolvidas nesses níveis, características do repertório didático e as ações do professor na sua prática pedagógica, como Jeanine Jacobson (2006), Marienne Uszler, Stewart Gordon e Scott McBride-Smith (2000) e Ingrid Barancoski (2004). Assim, constatamos ao longo deste artigo que uma grande variedade de peças brasileiras tem excelente aplicação pedagógica.

Palavras-Chave: Pedagogia do piano. Música brasileira. Música do século XX.

Abstract: The Brazilian piano repertoire composed in the 20th century for didactic purposes followed the aesthetic trends of the period, presenting a variety of compositional languages and procedures. The objective of this work is to present a reflection on the relevance and pedagogical potential of the modern Brazilian repertoire for the basic and intermediate levels. For this, we consulted authors who clarify the skills to be developed at these levels, characteristics of the didactic repertoire and the teacher's actions in his pedagogical practice, such as Jeanine Jacobson (2006), Marienne Uszler, Stewart Gordon and Scott McBride-Smith (2000) and Ingrid Barancoski (2004). Therefore, we established throughout this paper that a great range of Brazilian pieces have excellent pedagogical relevance.

Keywords: Piano Pedagogy. Brazilian Music. Twentieth-century Music.



Introdução

No cotidiano do estudo e ensino do piano notamos que frequentemente os estudantes do instrumento tem pouco contato com o repertório brasileiro do século XX durante os primeiros anos de estudo. Este contato tardio com o referido repertório pode causar distanciamento da linguagem moderna nacional, o que posteriormente pode evoluir para falta de interesse e apreciação desta música. A fim de compreender o contexto exposto, este trabalho pretende oferecer uma retrospectiva dos eventos que possam ter corroborado para a aparente dificuldade em inserir peças modernas brasileiras nos primeiros anos do estudo de piano. Também apresentaremos uma abordagem pedagógica do repertório deste período, explicitando seus benefícios para o estudante de piano de nível básico e intermediário e oferecendo ferramentas didáticas para o professor do instrumento. As peças eleitas para exemplificar os conteúdos e elementos musicais foram escolhidas a partir da disponibilidade em bibliotecas e websites e/ou terem sido citadas no livro *36 compositores brasileiros*¹. Para o estudo das peças consultaremos principalmente os aurores Jeanine Jacobson (2006), Marienne Uszler, Stewart Gordon e Scott McBride-Smith (2000) e Ingrid Barancoski (2004).

O repertório didático para piano do século XX

O período entre o fim do século XIX e o início do século XX evidenciou o surgimento de novas formas de concepção musical, em substituição não apenas do

¹ Para a escolha das peças mencionadas no livro *36 Compositores Brasileiros*, foram estabelecidos alguns critérios, tais como serem obras para piano solo, piano a quatro mãos, dois pianos e piano e fita, escritas entre 1950 e 1988 e escritas por compositores brasileiros cujos nomes constarem, pelo menos duas vezes, dos programas das Bienais de Música Contemporânea do Rio de Janeiro ou dos Festivais de Música Nova de Santos ocorridos entre 1975, data da realização da I Bienal, e 1988 (GANDELMAN, 1997, p. 27).



tonalismo, mas também das estruturas inerentes a ele. Segundo Donald Grout (1988, p. 725-727), citado por Deltrégia (1999, p. 12), as principais orientações estéticas na música ocidental deste período são: nacionalismo (vinculado a valorização do folclore nacional), neoclassicismo (que procurava reorganizar as novas estruturas musicais, conectando-as à linguagem da música do passado) e o dodecafonismo (que buscou romper com as estruturas tonais). Outras correntes observadas neste período são: o serialismo, o politonalismo, a aleatoriedade, a indeterminação, a utilização de recursos eletrônicos e a exploração de diferentes timbres dos instrumentos musicais tradicionais. Todas essas tendências buscavam tanto o distanciamento de referências do passado quanto propor alternativas no campo da concepção e criação musical.

Assim como a história da música universal, a música brasileira do século XX mostra o “antagonismo permanente entre o cultivo do intelectualismo racionalista da arte clássica, clara e medida, e o abandono aos imperativos da intuição e dos instintos, com a presença do insólito e do acaso na construção” (NEVES, 2008, p. 18).

No caso do Brasil, o nacionalismo conciliado ao neoclassicismo formou a estética dominante, colocando as demais estéticas em segundo plano. De acordo com Neves:

O nacionalismo brasileiro foi essencialmente neoclássico, tanto no emprego das formas consagradas - suíte, sonatina, sonata etc., quanto ao apego às estruturas melódicas, harmônicas e contrapontísticas do passado próximo. Mas, como se pode ver também no neoclassicismo europeu, a presença de elementos correntes no romantismo é fundamental para o nacionalismo brasileiro (NEVES, 1977, p. 192).

Apesar disso, no final do século XX, a produção musical e das demais manifestações artísticas apresentam características individualizadas. Deltrégia (1999, p. 14-15) aponta que os diversos sistemas composicionais somados às várias orientações estéticas que chegaram perderam unidade enquanto escola de composição e passam a representar, simplesmente, elementos a serem utili-

zados numa determinada obra musical. A pluralidade na composição brasileira, que antes era condicionada apenas entre uma estética e outra, passa a existir entre os compositores (e em alguns casos, as obras de um mesmo compositor são heterogêneas). Este fato reflete uma tendência universal, em que desde os anos 60, compositores passaram a mesclar diversas técnicas e paradigmas estéticos na sua paleta criativa. A partir destes novos paradigmas os compositores ampliam o repertório exigindo dos intérpretes uma adequação técnica e interpretativa para determinada especialidade de execução instrumental e vocal.

As experimentações no que diz respeito à harmonia, uso de técnicas estendidas, timbres, trato da melodia, entre outros, necessitam - como qualquer outra característica do repertório dos períodos anteriores - participar do processo de ensino e aprendizagem. É necessário, portanto, o domínio técnico e conhecimento da estética que envolve o repertório do século XX para que este possa integrar o repertório escolhido e interpretado pelos instrumentistas. Posto isso, peças de todos os períodos históricos precisam ser parte do processo de aprendizagem desde os níveis iniciais. O conhecimento cumulativo e progressivo, envolvendo a compreensão dos elementos característicos do estilo (como o tempo, articulações, textura e ornamentos) traria familiaridade com a linguagem do período (BARAN-COKSI, 2004, p. 89).

Deltrégia (1999, p. 15) reflete que a ausência de uma boa orientação pedagógica nos conservatórios e universidades condiciona os professores em formação a ensinar como aprenderam, tornando a prática de ensino viciada e conservadora. Como possível consequência deste cenário, os profissionais não são instruídos a orientar seus alunos dentro da estética da música do século XX. Como aponta Maria Berenice Almeida

O foco nesse repertório tão específico chama mais atenção ainda, quando observamos que dentro do universo da música erudita, a maioria dos estudantes de piano não são estimulados a conhecerem e ouvirem a obra dos compositores do século XX, quanto mais com os do século XXI, configurando-se, deste modo, como uma redução a um determinado período histórico (ALMEIDA, 2014, p. 2).



Este hiato na aprendizagem do piano poderia ser preenchido com a inserção de peças didáticas do século XX desde os primeiros anos de estudo, visto que não faltam opções deste repertório.

O repertório pianístico de cunho pedagógico foi sensivelmente ampliado no século XX, acompanhando as novas tendências da pedagogia e da educação musical, e oferecendo obras que refletem a notável variedade de linguagens e procedimentos utilizados (BARANCOSKI, 2004, p. 89).

Diante disso é preciso que professores conduzam seus alunos para as novas estéticas que surgiram neste período. As contribuições seriam valiosas para o intérprete. A busca por esse repertório pouco explorado é uma oportunidade de experimentar as novas sonoridades e expandir sua forma de comunizar e pensar música. Barancoski (2004, p. 107) ao discutir qual o proveito obtido a partir do contato com a linguagem do século XX expõe que esta prática contribui para um maior domínio e desenvoltura com o instrumento, uma postura interpretativa criativa e rica de sonoridades. Esta abordagem evidencia um estudo dinâmico, em constante experimentação com andamentos, toques, dinâmicas, nuances, timbres, uso do pedal, articulações, em busca de soluções ao mesmo tempo individuais e estilisticamente corretas.

Deltrégia (1999, p. 16) aponta que a exposição a peças do repertório moderno e contemporâneo auxilia no desenvolvimento da criatividade dos estudantes, “desbloqueando a sensibilidade auditiva para o reconhecimento de novas sonoridades e novos princípios de ordem”, não restringindo o contato musical do estudante apenas à música tonal tradicional².

Barancoski (2004) elenca características importantes do repertório moderno para o estudo e ensino, como: o reforço dos elementos tradicionais, elementos rítmicos, elementos timbrísticos, desenvolvimento da musicalidade e técnica, os quais serão discutidos e exemplificados mais adiante. Os elementos tradicionais figuram a escrita típica do instrumento construída até o século XX, mas que ainda é utilizada, contemplando elementos característicos dos

² Aqui nos referimos ao repertório tradicional como aquele dos programas de conservatórios, composto majoritariamente por peças dos períodos anteriores ao moderno.



períodos musicais. Por exemplo, a escrita polifônica é amplamente utilizada no período barroco, mas não é exclusiva dele. O mesmo ocorre com os demais elementos citados pela autora.

Os elementos elencados por Barancoski que figuram a escrita “tradicional” para o instrumento são de extrema valia para o contexto de análise de peças pedagógicas, pois aproximam as peças mais recentes da linguagem que possivelmente é mais familiar ao estudante. Além de um contato progressivo à linguagem moderna, aconselhamos que o professor faça uma análise cuidadosa das peças antes de apresentá-las a seus alunos, com atenção a alguns aspectos como: familiaridade com a linguagem, gosto e interesse pessoal do estudante, nível de dificuldade, estética da peça em questão, habilidades requeridas e desenvolvidas etc. Heitor Alimonda (2007, p. 107) comenta que a música para principiantes é uma síntese do vasto conhecimento que o compositor deverá ter de composição, da técnica e da beleza do instrumento. O autor coloca que muitas peças didáticas não dispõem de beleza ou de uma diretiva emocional, qualidades essenciais para o despertar artístico dos músicos iniciantes. Tendo isso em vista, averiguar a presença ou não de elementos tradicionais, bem como outros parâmetros do fazer artístico são essenciais para avaliar o potencial pedagógico, ou seja, o que as peças são capazes de ensinar.

Níveis de dificuldade básico e intermediário

A categorização por nível de dificuldade é bem-vinda quando consultada com flexibilidade. Não almejamos aqui estabelecer limites rigorosos entre as faixas de dificuldade, mas acreditamos que esta abordagem pode ser interpretada como um guia que sistematiza peças por conterem similaridade nas exigências técnicas e musicais. Esta estrutura tem como objetivo auxiliar o professor na escolha de um repertório que atenda as demandas dos seus alunos, em determinado nível de aprendizagem. Nos inspiramos em autores como Saloméa Gandelmann³ (1997), Denise Zorzetti (2010) e Jane Magrath (1995) que orga-

3 Salomea Gandelman é pianista, pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Rio de Janeiro. Autora de um importante livro para a musicologia brasileira e divulgação da obra brasileira para piano: 36 Compositores Brasileiros, publicado em 1997, o qual foi consultado para este trabalho. Disponível em: <http://www.abmusica.org.br/academico/salomea-gandelman/>



nizaram peças para piano (cada autor seguindo seus critérios de seleção) conforme seus níveis de dificuldade e apresentaram uma sucinta análise das peças. Além disso, tendo possibilidade de peças para escolha evita-se repetir sempre as mesmas obras. De acordo com Gandelman (1997, p. 29) “a avaliação do grau de dificuldade de uma obra é consideravelmente subjetiva e aponta, inclusive, para as dificuldades do próprio professor”.

Segundo Marianne Uszler (2000), a música composta para estudantes de nível principiante deveria apresentar os conteúdos musicais de forma clara. A autora também aponta para as responsabilidades do professor em estar atento às demandas individuais e aos possíveis “sinais” do aluno, se este está entendendo os conteúdos explicados ou não. Alguns aspectos esperados nas peças para este nível, de acordo com Uszler (2000) são:

- Melodia agradável e cativante, para manter a atenção e curiosidade;
- Repetição com alguma variação, mudanças requerem alerta;
- Surpresa no fim ou quase no fim da peça;
- Sem pequenas armadilhas, como mudança de dedilhado, notas novas e alternância de mãos;
- Preferência por dedilhados em direção ao polegar, como 4-3-2 (movimento contrário), pois são mais naturais e levam para o dedo forte;
- Peças em *non-legatto*, visando estimular o uso do braço todo;
- Preferência pelo movimento de cruzar a mão por cima do polegar ao fazer a passagem do polegar. (Ex.: escala ascendente da mão esquerda e escala descendente de mão direita).

As habilidades a serem desenvolvidas no nível intermediário apontadas por Uszler (1995, p. 214 e 215) são: passagens extensas em legato e com notas duplas, substituições de dedo, diferentes articulações, escalas e arpejos em tonalidades maiores e menores, ornamentação, contração e extensão da mão, intervalos de até uma oitava, independência entre os dedos da mesma mão (habilidade de tocar planos sonoros e voicings), rápidas trocas de textura e registro, mobilidade (no aspecto de mudanças de caráter, cor, timbre e dinâmica), pedalização,



uso de pedal una corda, desenvolvimento de velocidade, força, coerência e resistência de tocar peças mais longas e com mais elementos musicais.

Elaborada por Hartmann (2017, p. 8)⁴, a tabela abaixo compara as competências e habilidades dos níveis básico e intermediário.

Tabela 1: Habilidades e competências nos níveis básico e intermediário

	BÁSICO	INTERMEDIÁRIO
Articulação (técnica)	Legato e staccato na posição de pentacorde com extensão para sexta.	Movimento relacionado a fraseados e ligaduras.
Movimento da mão e do braço	Deslocamento lateral do teclado. Passagem do polegar	Expansão da posição de pentacordes. Uso de todo teclado.
Polifonia	Notas duplas e simples (segundas, terças, quintas e sextas). Uso de tríades e inversões.	Escrita em duas vozes independentes (na mesma mão). Acordes quebrados e em bloco - estado fundamental e inversões.
Dinâmica e agógica	Extensão básica de dinâmica: do piano ao forte. Reconhecimento dos sinais de: cresc, dim, rit, fermata.	Variedade de andamento, dinâmica e textura. Independência de dinâmica e articulação entre as mãos.
Expressividade	X	Ornamentos. Pedal. Diversidade nos estilos de acompanhamento.

Fonte: Hartmann (2017, p. 8).

Proposta de repertório

O repertório didático brasileiro do século XX apresenta uma variedade de conteúdos indispensáveis para o estudo e domínio do instrumento. Barancoski (2004) aponta cinco componentes essenciais ao estudo do instrumento e que

4 A tabela elaborada por Hartmann utiliza bibliografias em comuns às consultadas para este trabalho. Nas palavras do autor "A partir das habilidades requeridas para cada nível conforme as autoras [Gandelmann, Ulszer e Smith, Barancoski e Zorzetti] recomendam, estabeleço aqui uma tabela geral (uma vez que não diferencia sub-níveis internos) que associa cada competência (conjunto de habilidades) a uma ou mais habilidades requeridas em cada nível (básico e Intermediário)" (HARTMANN, 2017, p. 8).



podem ser apresentados e desenvolvidos por meio do repertório moderno: reforço dos elementos tradicionais, ritmo, técnica, musicalidade e timbres.

A autora aponta os seguintes elementos dos períodos anteriores reforçados no repertório moderno: ornamentos, texturas contrapontísticas, mudança de organização métrica andamento, caráter e dinâmica, *legato* e *staccato* na posição de cinco dedos, notas duplas e simples, diversidade nos estilos de acompanhamento, tríades e inversões tocadas em bloco e em acordes quebrados, movimento relacionado a fraseados e ligaduras, deslocamento lateral no teclado, cruzamento de mãos, experiência com níveis básicos de dinâmica (de piano a forte), experiência com crescendo, decrescendo, ritardando, a tempo, fermata, uso do pedal, independência entre as mãos, passagem de polegar e escalas maiores com padrões distintos dos tradicionais (BARANCOKSI, 2004).

A respeito dos elementos rítmicos, a autora aponta que são encontrados acentos deslocados, métricas assimétricas, métricas alternadas e mudanças métricas, ritmos prosódicos, polimetria, *ostinatos*, pedais e ritmos pulsantes. A técnica neste repertório requer a habilidade do professor em diagnosticar os problemas técnicos da peça e procurar soluções para cada estudante. As peças deste período podem requerer ajustes técnicos para a execução de clusters, modelos escalares distintos, enquanto a leitura precisa decifrar saltos constantes, acidentes, mudanças de métrica e rítmicas variadas. Devido as particularidades técnicas encontradas em cada peça o professor pode e deve elaborar exercícios sempre que necessário. A criação de exercícios pré-leitura, para resolver determinada dificuldade da peça ou até para desenvolver alguma habilidade que o professor ache pertinente para o momento do aprendizado do estudante.

A musicalidade e o timbre no repertório moderno são constantemente desenvolvidos. Ao buscar timbres diferentes, fazer escolhas interpretativas conscientes, adequar seu ouvido à uma nova estética, o pianista em formação é convidado e instigado a ampliar sua paleta de sonoridades e possibilidades interpretativas.

Somado aos parâmetros apontados por Barancoksi adicionamos “elementos da cultura nacional” como componente essencial no estudo e ensino do repertório moderno brasileiro. Nos exemplos citados na proposta de repertório encon-



tramos peças didáticas com caráter nacionalista, as quais apresentam características típicas brasileiras, mas não fazem citação explícita de material folclórico/popular (folclorismo diluído), peças com uso franco de melodias e ritmos folclóricos (folclorismo direto) e peças sem referências nacionais, as quais visam a “universalidade” da linguagem musical.

Reforço dos elementos tradicionais, elementos rítmicos, timbrísticos, desenvolvimento da técnica, musicalidade e elementos da cultura nacional

Devido a dimensão deste artigo escolhemos um ou dois exemplos para representar os elementos musicais presentes no repertório moderno brasileiro. As peças elencadas pertencem aos níveis de dificuldade elementar I, II e II ou intermediário I e II e estão organizadas por ordem de dificuldade.

- *Legato e staccato na posição de cinco dedos*: A peça *Dança do Carneiro* é o 9º dos doze movimentos da coleção *12 Pequenas Danças* de Amaral Vieira. A peça é composta em duas claves de sol, permanecendo na posição de pentacorde (sol-lá-si-dó-ré) na região central do teclado. A peça pertence ao nível Elementar I, trabalhando importantes aspectos como: movimento paralelo direto e contrário, posição de pentacorde e articulações *legato* e *staccato*. O professor pode utilizar esta peça para propor exercícios de transposição. Na aula pode ser exposto o conceito de pentacorde e verificado na peça qual a organização de tons e semitons utilizada, para assim realizar a transposição. Outra possibilidade é utilizar a melodia para propor exercícios de articulações ou dinâmicas diferentes entre as mãos. Por exemplo: mão direita em *staccato* e mão esquerda em *legato*, depois inverter. O mesmo pode ser feito com dinâmicas (melhor se forem contrastantes), tocando a mão direita em *forte* e mão esquerda em *piano*, depois inverter. Assim, utilizamos o texto musical de forma criativa e o estudante fica familiarizado com diferentes formas de variar seu estudo.

Figura 1: *Dança do Carneiro* – compassos 1 a 7 (AMARAL VIEIRA, 1982, p. 9).



- Tríades e inversões tocadas em bloco e em acordes quebrados: A peça *Manhã na Praia* é a segunda peça da suíte *Minhas Férias* de Lorenzo Fernandez. Assim como as demais peças da suíte, *Manhã na Praia* é composta em duas claves de sol. A melodia da mão direita mante-se na posição de pentacorde de Dó maior (dó-ré-mi-fá-sol) e o acompanhamento é feito por intervalos e acordes de 3 sons, também restrito à estrutura de cinco dedos. Antes do estudo desta peça sugerimos que o professor introduza o conteúdo de compasso composto e suas subdivisões. Para isso, após a explicação, o professor pode exemplificar o conteúdo com o ritmo da peça *Manhã na Praia*. Por exemplo, o ritmo pode ser escrito em outra folha e estudado, depois podem ser incluídas as notas e feito o solfejo melódico. Outras possibilidades de estudo da peça são: tocar a mão esquerda e solfejar a mão direita, transpor a melodia e acompanhamento (como a peça está escrita em pentacordes esse exercício é muito bem-vindo), solfejo com regência e percutir o ritmo das duas mãos em uma superfície que reverbe-re (para estimular a coordenação). Acreditamos que a peça pertence ao nível Elementar II. O uso de compasso composto poderia sugerir o nível intermediário, mas consideramos que a escrita em pentacorde em distância de oitava entre as mãos um fator que atenua a dificuldade em ler e tocar o compasso 6/8.



Figura 2: *Manhã na Praia* – compassos 1 a 6 (FERNANDEZ, 1968b).

- Movimento relacionado a fraseados e ligaduras, deslocamento lateral no teclado: A peça *Nas estrelas*, composta por Alexandre Schubert, pertence ao nível Elementar II. Notamos amplo uso de ligaduras relacionado ao fraseado, dinâmicas e acompanhamento em notas melódicas e intervalos. Para o estudo desta obra sugerimos o solfejo melódico das vozes superior e inferior, bem como tocar a mão esquerda e solfejar a direita. A escolha do dedilhado deve ser atenta desde a leitura da peça, visto que não consta na partitura. O professor pode utilizar esta peça para demonstrar ao estudante como encontrar um dedilhado coerente. Alguns sinais interessantes são observar se as frases se encontram em pentacorde, se há saltos e passagens de dedo necessárias. Assim oferecemos as ferramentas para que o estudante possa fazer suas próprias escolhas em repertórios futuros.

Nas estrelas *para piano*

Alexandre Schubert (1970)



Figura 3: *Nas Estrelas* – compassos 1 a 6 (SCHUBERT, 1970).

Fonte: Caderno brasileiro de música contemporânea em Ituiutaba (2020).

- *Ostinatos*: A peça *Ponteio* é o primeiro movimento da coleção *Peças Infantis* (1956) de Heitor Alimonda. A obra é citada do livro *36 Compositores Brasileiros* e classificada como nível Elementar II. O *ostinato* é verificado na mão esquerda, apresentando ritmo sincopado contra uma linha melodia. A escrita é apenas em clave de sol e notamos o franco objetivo pedagógico da obra a partir título da coleção e nível de detalhamento em relação a amplitude de leitura, clareza na habilidade a ser desenvolvida (síncope na mão esquerda), dedilhados e chaves de dinâmica especificados.



Figura 4: *Peças Infantis: Ponteio* – compassos 1 a 9 (ZORZETTI, 2010 apud ALIMONDA, 1956).

- Cruzamento de mãos: *O sapinho de mola* pertence a coleção *Kinderszenen* de Almeida Prado. A peça figura nível Elementar III, sendo o cruzamento de mãos sua característica marcante. Além dessa peça, o *Palhacinho de corda*, da mesma coleção, também trabalha o cruzamento de mãos. Para o estudo dessa peça sugerimos que o ritmo seja percutido em uma superfície que reverbere antes de tocar ao piano. Assim como em *Nas estrelas*, o dedilhado deve ser escolhido observando a extensão dos motivos rítmicos e melódicos.



Figura 5: *Kinderszenen*, No. 8, *O sapinho de mola* – compassos 1 a 4 (ALMEIDA PRADO, 1984).

- Experiência com níveis básicos de dinâmica (de piano a forte): *Arrasta pé* é o primeiro dos quatro movimentos da *Suíte Infantil nº2* de Vasconcellos Corrêa. Toda a suíte pertence ao nível Elementar III, com escrita em duas claves de sol, na região central do teclado. O refinamento no uso de dinâmicas é uma característica presente. Além das dinâmicas pontuais notamos chaves de dinâmicas por toda a peça e articulações fraseológicas. Para esta peça é necessário o estudo de mãos separadas devido a escrita em dois planos sonoros. Assim como outras peças aqui citadas, para *Arrasta pé*, sugerimos o solfejo de cada uma das mãos, depois solfejar uma mão e tocar a outra. Com estes exercícios buscamos refinar a percepção auditiva do estudante, focando sua atenção em determinado componente musical antes de sobrepor todos os elementos.

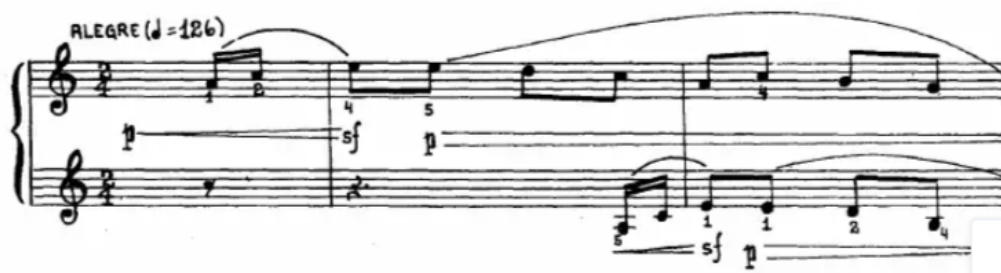


Figura 6: *Suíte Infantil nº2: Arrasta-pé* – compassos 1 a 3 (VASCONCELLOS CORRÊA, 1961).

- Passagem de polegar e dedilhados descontínuos: Na peça *Ingênua* de Leopoldo Miguez a passagem de polegar é necessária para realizar pequenos deslocamentos. A mão direita realiza melodias delimitadas por ligaduras e a mão esquerda faz um acompanhamento em acordes quebrados. Para o estudo desta peça a mão esquerda pode ser tocada formando um acorde por compasso, desta forma o estudante pode visualizar melhor as notas utilizadas e adequar a posição da mão. A partir dos acordes formados, a melodia da mão direita pode ser tanto solfejada quanto tocada. A peça pertence ao nível Elementar III.

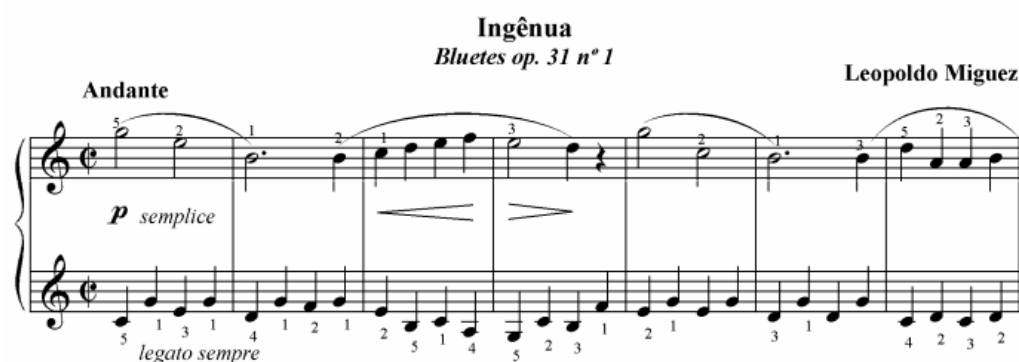


Figura 7: Bluetes op. 31 n°1, *Ingênua* - compassos 1 a 7 (MIGUEZ, 1974).

- Musicalidade: estimulada na peça abaixo *Despertar* de Lorenzo Fernandez por meio de diretrizes como: andamento “A vontade” e os termos “eco” e “toque de corneta”. A peça pertence ao nível Elementar III.



Figura 8: *Despertar* – compassos 1 a 10 (FERNANDEZ, 1944, p.1).

- Técnica: Em *A aritmética da Aninha* notamos a presença de saltos e notas duplas nas duas mãos. Para que esta habilidade técnica seja aprimorada sugerimos que o professor auxilie o estudante a procurar um movimento confortável na realização da peça. Recomendamos que as notas duplas sejam tocadas com o braço todo, em direção ao polegar e os saltos sejam planejados anteriormente. Para os saltos são possíveis alguns estudos, como o mapeamento tátil (calculado com as mãos sem tocar as teclas, com referência na amplitude da mão) e com mapeamento visual (calculando a distância com a visão antes de realizar o deslocamento físico). Esta peça pertence ao nível Elementar III.



Figura 9: Cenas Infantis nº3, *A aritmética da Aninha* – compassos 1 a 8 (ALMEIDA PRADO, 1984).

- Ornamentação: A peça *Pula-Pula* de Ronaldo Miranda, apresenta escrita em duas claves de sol, *apoggiaturas* na mão direita e articulações como *legato* e *staccato*. Seguindo as orientações de faixas de dificuldade de Gandelmann e as especificidades técnicas do próprio compositor classificamos a obra como Intermediário I. A variedade de articulações, ornamentação e ritmo instável são tecnicamente acomodados nesta faixa de dificuldade, pois estas estruturas não acontecem simultaneamente. A articulação é a mesma nos movimentos paralelos e nos compassos 1, 2 e 4 há complementariedade rítmica entre as mãos. Para esta peça, além da introdução ou aprimoramento à ornamentação, recomendamos alguns procedimentos de estudo, como tocar de mãos separadas contando os tempos do compasso e percutir o ritmo de cada uma das pautas em uma superfície que reverbere (para clareza das articulações e realização de pausas).



Figura 10: *Pula-Pula* – compassos 1 a 4 (ZORZETTI, 2010 apud MIRANDA, 1985).

- Mudança de organização métrica, andamento, caráter e dinâmica: A peça *Canto Negro* é o primeiro dos três movimentos da suíte *Minúsculas V* de Guerra-Peixe. A peça, assim como os outros dois movimentos, tem a mudança de fórmula de compasso como característica marcante. *Canto Negro* classifica-se em Intermediário I. O professor pode utilizar esta peça para trabalhar a mudança de organização métrica com regência e solfejo rítmico e melódico. Este importante aspecto beneficia muito o estudante a adquirir consciência das estruturas rítmicas e melódicas que compõe a música que estuda. O caráter e dinâmica nesta peça também são bastante explorados, visto a ampla paleta de sonoridades necessárias e a alternância entre melodias em notas longas, fortes e em oitavas, e melodias leves com melodias acompanhadas em dinâmica menos intensa.



Figura 11: *Minúsculas V*: 1. *Canto Negro* - compassos 1 a 5 (GUERRA-PEIXE, 1981).

- Notas duplas (segundas, terças, quintas e sextas) e simples: *Ponteio* é o primeiro movimento da 1ª *Suíte Infantil* de Guerra-Peixe. A peça é escrita apenas em clave de sol, assim como as demais peças da 1ª *Suíte Infantil* e pertence ao nível Intermediário I. Uma perspectiva de ensino da peça em aulas seria analisar a estrutura da peça com o aluno, propondo que este estude apenas o motivo de terças descendentes. Em seguida, a peça pode ser estudada de mãos separadas com atenção as articulações. Outra sugestão de estudo seria solicitar ao aluno que coloque os acordes em posição fundamental identificando-os. Ainda podemos estudar a peça tocando os acordes formados e solfejar a melodia do soprano.

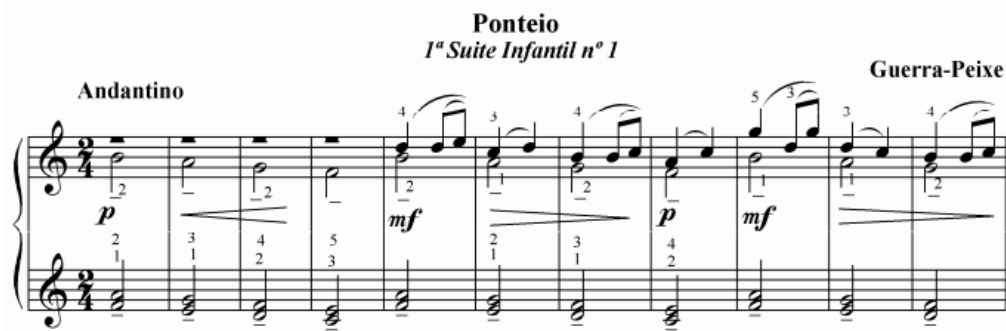


Figura 12: Suíte Infantil nº1, *Ponteio* – compassos 1 a 11 (GUERRA-PEIXE, 1944).

- Experiência com crescendo, decrescendo, ritardando, a tempo e fermata: A peça *Pequena Canção* de Osvaldo Lacerda possui uma excelente aplicação pedagógica no ensino de dinâmicas graduais. A peça inicia utilizando apenas claves de sol, mas a partir o compasso 21 a mão esquerda passa a ler em clave de Fá. A troca de claves é um ponto interessantes de ser alertado também. Para isso o professor pode auxiliar o estudante a verificar se a troca de claves implica ou não na troca de registro e mapear o teclado conforme o deslocamento do acompanhamento. Para o estudo sugerimos que o estudante cante a melodia procurando realizar as gradações de dinâmica. A escuta crítica nesta peça é muito importante, visto que é necessária muita atenção para perceber e realizar as sutilezas de dinâmica. A peça pertence ao nível Intermediário I.



Figura 13: *Pequena Canção* – compassos 1 a 7 (LACERDA, 1972).

- Uso do pedal: No exemplo abaixo observamos indicação de uso de dois pedais: *sustain* e *una corda*. Ao interpretar peças para piano sabemos que o pedal é um recurso que pode ser utilizado mesmo que não esteja notado na partitura.

Assim, é interessante que o pianista em formação esteja habituado a identificar as duas situações: os símbolos de pedalização e sua periodicidade (que pode estar escrita ou não) e na ausência de indicação ponderar a necessidade (por meio da escuta crítica e estilo da peça). Assim como as demais peças da coleção *Minúsculas*, *Noturno* pertence ao nível Intermediário I.



Figura 14: Minúsculas VI, *Noturno* – compassos 9 a 13 (GUERRA-PEIXE, 1981).

- Independência entre as mãos: nesta peça de Osvaldo Lacerda, a independência de mãos e dedos é desenvolvida a partir da escrita em 4 planos sonoros, com notas presas (polegares) e articulações diferentes. A peça pertence ao nível Intermediário I.

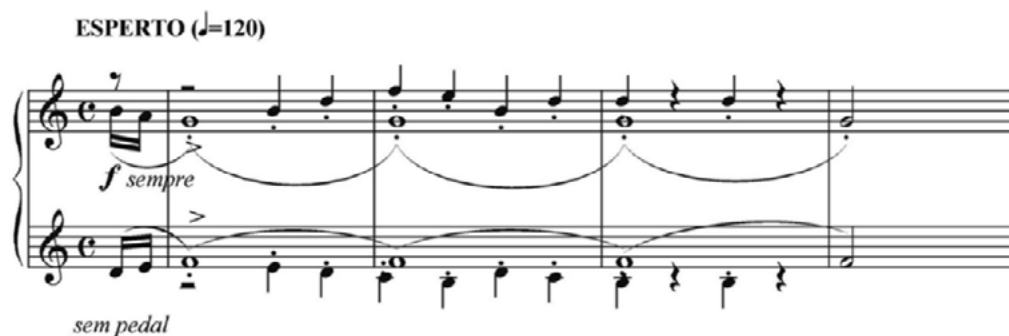


Figura 15: *Pequenas Lições: Polegares Presos* – compassos 1 a 4 (LARCERDA, 1971-1981).

- Acentos deslocados: *Frevo* é o terceiro e último movimento a *Suíte Infantil n° 3* de Guerra-Peixe e apresenta acentos deslocados nas duas mãos. Para esta peça é interessante estudar apenas o ritmo e seus acentos. Este estudo pode ser feito percutindo a estrutura rítmica e os acentos em alguma superfície que reverbere, em especial o compasso 7 e 8, que dispõe de mais irregularidade na acentuação. Além disso, pontuamos algumas outras características desta

peça que se beneficiariam com as possibilidades de estudo proposto: sincopes, acentos, inícios de frase acéfalos, articulações e harmonia que sugere o frevo instrumental. A peça pertence ao nível Intermediário I.



Figura 16: Suíte Infantil nº3, Frevo – compassos 7 a 11 (GUERRA-PEIXE, 1968).

- Mudanças métricas: Assim como as outras duas peças da *Minúsculas V*, *Coral* apresenta a mudança de fórmula de compasso como característica marcante. Sugerimos que seja feito o estudo com solfejo e regência alternando as fórmulas de compasso antes de tocar a peça. A peça pertence ao nível Intermediário I.



Figura 17: *Minúsculas V: Coral* – compassos 7 a 13 (GUERRA-PEIXE, 1981).

- Ritmos pulsantes: No *estilo carioca* apresenta um padrão rítmico pulsante na mão esquerda que caracteriza um dos elementos rítmicos mencionados por Barancoski (2004). Para o estudo deste elemento, sugerimos que a mão esquerda seja percutida em alguma superfície com o dedilhado certo. O professor deve estar atento a regularidade rítmica das colcheias e na qualidade do movimento e som produzidos. A peça pertence ao nível Intermediário I.

3 - No Estilo Carioca



Figura 18: Minúsculas II, *No estilo Carioca* – compassos 1 a 4 (GUERRA-PEIXE, 1981).

- Estímulo a criatividade: Nesta peça, a criatividade é estimulada em grande parte pelo uso das teclas pressionadas sem produzir som, com utilização da ressonância do instrumento. Devido à escrita em pentacorde a peça pode ser transposta para outras tonalidades. A peça pertence ao nível Intermediário I.

7 ou 8 Peças (mais) Fáceis (Variações sobre "Sapatinho Branco")

Willy Corrêa de Oliveira



(*) As notas lá, si, dó, ré, mi devem ser pressionadas - sem produzir som: apenas as ressonâncias provocadas pela mão direita.

Figura 19: Variações sobre o "Sapatinho Branco", *7 ou 8 Peças (mais) Fáceis* – compassos 1 a 6 (ZORZETTI, 2010 apud OLIVEIRA, 1987).

- Elementos Timbrísticos: Os elementos timbrísticos propostos nas peças *Sete peças para uma nota só* e *Toc-toc* são também importantes para o estímulo da criatividade. Essas características revelam as demais possibilidades de uso do instrumento, sua capacidade percussiva e as diferenças tímbricas entre os registros do teclado. Ambas as peças pertencem ao nível Intermediário I.



Figura 20: *Sete peças para uma nota só*. - Compassos 1 a 3 (MAHLE, 1954).



* as figuras $\searrow$ significam: bater com os nós dos dedos na caixa do piano

Figura 21: *Toc-toc* – compassos 1 a 6 (WIDMER, 1999)

- Uso de elementos da cultura nacional: Nas peças abaixo observamos dois tipos de emprego do material folclórico/popular: de forma direta, em *Vamos todos cirandar*, de Villa-Lobos e de forma diluída, em *Caipira*, de Guerra-Peixe. Em *Caipira*, que é o terceiro movimento da *Minúsculas IV*, notamos o emprego de elementos referentes aos cantadores de São Paulo, mas sem a citação direta. Neste primeiro exemplo notamos que outros elementos são responsáveis por transmitir o caráter nacional, como o ritmo, a harmonia e a estrutura. *Vamos todos cirandar* é parte da *Suíte Brinquedo de Roda*, composta por seis peças inspiradas em cantigas infantis de roda. Nas peças observamos a citação das melodias folclóricas de forma direta. O primeiro exemplo configura nível de dificuldade





Figura 23: *Vamos todos cirandar* – compassos 1 a 5 (VILLA-LOBOS, 1912).

- Texturas contrapontísticas: Composta por Camargo Guarnieri (1907-1993), a obra: *As Três Graças* é um conjunto de três peças escritas em Clave de Sol. A segunda peça, *Tanguinho para Miriam*, é a mais rápida das três e apresenta contraponto a duas vozes e frequentes passagens do polegar. A peça se encontra em nível de dificuldade Intermediário II. Consideramos a presença de passagens escalares contra ritmos pontuados, o dedilhado descontínuo e contraponto a duas vozes fatores que dificultam a peça. Apesar disso, a escrita em claves de Sol e na região central tornam a leitura mais acessível para um estudante intermediário. Para o estudo da peça sugerimos separar por passagens escalares e trabalhar cada uma. Por exemplo, a primeira escala descendente no compasso 1 está direcionada até o si (primeira nota do segundo compasso). O estudante pode estudar com ritmos pontuados caso seja necessário trabalhar a igualdade de toque. Com esta pequena passagem o professor pode aproveitar o texto musical para trabalhar a condução de passagens, instigando o aluno a pensar “qual o destino das notas em semicolcheia”. A própria finalização da passagem em uma colcheia pontuada, interrompendo o fluxo descendente, já denota uma chegada. Além disso, é importante fazer o solfejo rítmico de cada uma das vozes, visto a diversidade rítmica empregada.



Figura 24: *Tanguinho para Miriam* – compassos 1 a 5 (GUARNIEIRI, 1973, p.3).

- Diversidade nos estilos de acompanhamento: O exemplo abaixo é a 1ª *Variação* das Cinco *Variações sobre Escravos de Jó*, composta por Osvaldo Lacerda. A peça pertence ao nível intermediário II e apresenta rica gama de articulações, dinâmica e variação no estilo de acompanhamento (ora melódico, ora harmônico). Para esta peça, e todas as demais, sugerimos que o professor faça o planejamento antes da aula, em atitude proativa. Algumas dificuldades podem ser previstas, levando em consideração o histórico do aluno e as particularidades da peça em questão. Para esta 1ª *Variação*, as articulações, o ritmo e as diferentes conformações de mão são pontos a serem trabalhados separadamente. Para os acordes e notas duplas, o professor deve estar atento para a organização da mão do estudante, para que ele não associe estes movimentos com tensões desnecessárias. Uma boa abordagem seria demonstrar como tocar esses intervalos e acordes com o braço todo, direcionando para o polegar. Caso o estudante apresente dificuldade em tocar essa textura, o professor pode sugerir que este percute o ritmo em uma superfície que reverbere para checar se todos os dedos estão chegando no teclado ao mesmo tempo. Aconselhamos que o professor analise a peça com o estudante, buscando padrões de escrita, como a escala cromática na voz superior das notas duplas da mão direita e na mão esquerda dos compassos 7 e 8.



Figura 25: Cinco Variações sobre Escravos de Jó, 1ª *Variação* (LACERDA, 1998).

Considerações finais

Neste trabalho apresentamos peças para piano solo de diversos compositores com o objetivo de conhecer melhor a produção brasileira do século XX, principalmente aquela escrita com propósitos didáticos ou que se encontram nos



níveis de dificuldade elementar ou intermediário. Através de uma breve análise classificamos cada peça de acordo com as dificuldades apresentadas, levando em conta suas exigências técnicas e interpretativas. A partir das características das peças e das possíveis dificuldades que o aluno da faixa de aprendizado especificada possa encontrar, sugerimos alguns procedimentos de estudo para auxiliar o professor a explorar as múltiplas aplicações deste repertório. Tais sugestões de estudo foram fundamentadas na bibliografia consultada e em experiências pessoais enquanto alunos e professores. A classificação por níveis de dificuldade realizada foi baseada em uma fusão das propostas de Uszler (2000) e Gandelmann (1997). Enfatizamos que esta classificação não está isenta da influência da nossa noção pessoal de dificuldade, que é resultante de anos de experiência de estudo e ensino do instrumento.

As peças citadas apresentam um excelente potencial pedagógico no estudo e ensino de elementos essenciais para a prática pianística, bem como no aprendizado dos elementos tradicionais e os próprios da música do século XX, cumprindo os elementos propostos por Jeanine Jacobson (2006), Marienne Uszler, Stewart Gordon e Scott McBride-Smith (2000) e Ingrid Barancoski (2004). Os exemplos escolhidos propõem uma introdução gradual a linguagem pós-tonal, partindo de uma escrita ainda aos moldes dos utilizados até o início do século XX e incorporando aos poucos elementos da música mais recente. Com este trabalho buscamos auxiliar professores e alunos que buscam escolher um repertório brasileiro ainda pouco conhecido, mas com valiosas contribuições técnicas e interpretativas.



Referências

AMATO, Rita de Cássia Fucci. O piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica. In: Anais do XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. 2007.

BARANCOSKI, Ingrid. A literatura pianística do século XX para o ensino do piano nos níveis básico e intermediário. PER MUSI – Revista Acadêmica de Música - v. 9, 129 p, jan - jun, 2004.

BERRY, Wallace. Structural Functions in Music. New York: Dover Publications, 1976.

CONTIER, A. D. (1995). O “Ensaio sobre a Música Brasileira”: Estudo dos Matizes Ideológicos do Vocabulário Social e Técnico-Estético (Mário de Andrade, 1928). Revista Música, 6(1-2), 75-121. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/rm.v6i1/2.59121>.

DELTRÉGIA, Cláudia Fernanda. O uso da música contemporânea na iniciação ao piano. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas / SP.

GANDELMAN, Saloméa. 36 Compositores Brasileiros. Obras para piano (1950-1988). Rio de Janeiro. Relume Dumará, 1997.

JACOBSON, Jeanine M. Professional piano teaching: a comprehensive piano pedagogy textbook for teaching elementary-level students. Van Nuys, CA: Alfred Publishing Co. Inc., 2006.

MARIZ, Vasco. História da música no Brasil. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; SMITH, Scott McBride. The well-tempered keyboard teacher. 2.ed. New York: Schirmer Books, 2000.

USZLER, Marianne. Technique and the intermediate student. In: USZLER, M.; GORDON, S.; MACH, E. (ed.). The well-tempered keyboard teacher. New York: Schirmer Books, 1995. p. 213-224.

ZORZETTI, Denise. Proposta de repertório de Música Brasileira para os níveis introdutório e elementar a partir da análise de crítica de três métodos de ensino do piano. Tese (Doutorado em Música)



- UNIRIO. Rio de Janeiro/RJ. 2010.

ZORZETTI, Denise. Música Brasileira para o ensino do piano no nível elementar. In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. XV Colóquio de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. 2010.

Partituras consultadas:

ALIMONDA, Heitor. Peças infantis. [s.l.] [s.e.], 1958b. Partitura (5 p.) Piano.

ALMEIDA PRADO, José Antônio R. Kinderszenen. Darmstadt, Germany: Musikverlage, 1984. Partitura (31 p.) Piano.

AMARAL VIEIRA, José Carlos do. 12 pequenas danças. [s.l.] Cultura Musical, 1982. Partitura (12 p.) Piano.

FERNANDEZ, O. Lorenzo. Suite das 5 notas. São Paulo: Irmãos Vitale, 1944. Partitura (8 p.) Piano.

FERNANDEZ, O. Lorenzo. Minhas férias. 1937. Disponível em lorenzofernandez.org sesc.com.br/SescPartituras

GUARNIERI, Camargo. Suíte mirim. Buenos Aires: Ricordi, 1995. Partitura (9 p.) Piano.

GUERRA-PEIXE, César. 1ª suite infantil nº 1: ponteio. São Paulo: Irmãos Vitale, 1944a. Partitura (2 p.) Piano.

GUERRA-PEIXE, César. Composições para piano. São Paulo: Irmãos Vitale S. A. Indústria e Comércio, 2012.

HIGINO, Elizete (Org.). Osvaldo Lacerda: Catálogo de obras. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2006.

MAHLE, Ernst. Vamos maninha. Piracicaba, SP: Escola de Música de Piracicaba “Maestro

Ernst Mahle” (escola.mahle@terra.com.br), 2003. Partitura (86 p.) Piano

MIGUEZ, Leopoldo. Bluetes op. 31. Rio de Janeiro: Arthur Napoleão, 1974. Partitura (13 p.) Piano.

MIRANDA, Ronaldo. Mini-suite, (manuscrito), 1985 (4 p.). Piano.

WIDMER, Ernst. Ludus brasiliensis 1. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1966^a

OLIVEIRA, Willy Corrêa de. 7 ou 8 peças (mais) fáceis. São Paulo: Novas Metas, 1987b. Partitura (4 p.). Piano.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Brinquedo de Roda*. Rio de Janeiro e São Paulo: Irmãos Vita



O envolvimento emocional na aprendizagem de piano: sua relevância e benefícios da aplicação de estratégias pedagógicas

Emotional engagement in piano learning: relevance and benefits of applying pedagogical strategies



Ana Filipa Neves Ferreira

Universidade de Aveiro
anafnferreira@ua.pt

Clarissa Foletto

INET-md / Universidade de Aveiro
clarissafoletto@ua.pt



Resumo: O presente artigo diz respeito ao projeto educativo sobre a temática «O envolvimento emocional como fator de motivação e de aprendizagem de piano». A investigação pretende ir ao encontro de uma certa lacuna ou subvalorização da componente emocional no ensino-aprendizagem de piano. Na investigação-ação, realizada numa escola de ensino artístico em Portugal, foi utilizada um conjunto de estratégias pedagógicas centradas no aluno e nas suas necessidades específicas, tendo em vista o seu maior envolvimento emocional com os conteúdos programáticos e a sua melhor compreensão dos aspetos emocionais na aprendizagem e prática de piano. A investigação apresenta resultados positivos para uma aprendizagem de música instrumental mais afetiva e significativa.

Palavras-Chave: emoções, ensino-aprendizagem de piano, motivação.

Abstract: This paper concerns the educative project on “Emotional engagement as a factor of motivation and piano learning”. The project was carried out at the music school in Portugal. The research aims to address a certain gap or undervaluation of the emotional component in piano teaching practice. During the action research, a number of pedagogical strategies centered on the students and their specific needs were used to improve their emotional engagement with the piano repertoire and to increase their understanding of the emotional aspects of learning and practicing the piano. The study showed positive results for more affective and meaningful learning of instrumental music.

Keywords: emotions, motivation, piano pedagogy.



Introdução

O presente artigo tem como objetivo compreender os benefícios da aplicação de estratégias para o envolvimento emocional na aprendizagem de piano, nomeadamente na motivação e no desempenho musical do aluno. A tendência para uma subestimação da componente emocional no ensino da música instrumental ou a ausência de um envolvimento emocional do aluno na sua aprendizagem, pode explicar, por vezes, as dificuldades do aluno na motivação para aprender e praticar o instrumento musical, na aquisição das inerentes competências musicais (que não se esgotam nas competências técnicas), na compreensão das emoções na música e na performance e, ainda, na sustentação de uma aprendizagem e prática musical continuada com sentido de recompensa e “gosto” pela atividade de tocar piano.

A exposição da presente temática assenta, por um lado, num enquadramento teórico multidisciplinar que envolve, nomeadamente, a neurociência, a psicologia da música e a pedagogia, cujos conhecimentos integram a fundamentação da relevância do envolvimento emocional no processo de ensino-aprendizagem de piano e justificam a aplicação de estratégias pedagógicas de envolvimento emocional centradas no aluno e proporcionadoras de uma aprendizagem e prática instrumental afetivamente motivante, qualitativamente exigente e com um sentido de recompensa e bem-estar no saber tocar piano ou outro instrumento.

O artigo baseia-se nas experiências das autoras na investigação de estratégias pedagógicas em sala de aula que favorecem a eficácia na comunicação instrucional e/ou o envolvimento emocional do aluno num ensino-aprendizagem



instrumental que se ambiciona estar centrado no aluno e em sintonia com uma visão holística do ensino.

Em particular, o presente artigo beneficia da sinergia de experiências de docência e de investigação académica⁵ em diferentes áreas da música instrumental, mas que se conjugam e interligam no desenvolvimento da temática proposta. Com este artigo, baseado fundamentalmente na experiência e resultados de um projeto de investigação numa Escola de Ensino Artístico Especializado em Portugal, pretende-se responder a uma certa lacuna de conhecimento no domínio da aprendizagem instrumental através da valorização do envolvimento emocional e aplicação de estratégias pedagógicas que possam envolver afetivamente e positivamente os alunos com as tarefas de aprendizagem de piano ou de outro instrumento, nomeadamente através de uma comunicação dialógica e centrada no aluno (FOLETTTO, 2016) e, ainda, na perspetiva de uma valorização das oportunidades de os alunos apreenderem os conteúdos emocionais da música (HALLAM, 2010).

Enquadramento teórico

O presente enquadramento teórico justifica-se principalmente por contribuir para fundamentar cientificamente a relevância do envolvimento emocional no ensino-aprendizagem de piano enquanto fator de acréscimo de motivação e de aperfeiçoamento do desempenho, bem assim como afirmar a importância da dimensão emocional no ensino da música instrumental, em conjugação com as consagradas dimensões cognitiva e psico-motora.

A relevância do envolvimento emocional

A relevância do envolvimento emocional no ensino-aprendizagem em geral e no ensino-aprendizagem de música instrumental em particular, tem os seus fundamentos, nomeadamente, no notável avanço da investigação no domínio da neurociência e das técnicas de neuroimagem, cujas evidências permitiram contrariar as ideias conservadoras de que as emoções interferem na aprendi-

⁵ Artigo redigido em português de Portugal, segundo acordo ortográfico de 1990.



zagem, revelando, ao invés disso, que a emoção e a cognição são sustentadas por processos neurais interdependentes, de tal forma que podemos mesmo falar de um pensamento emocional (DAMASIO, 2012; IMMORDINO-YANG, 2016; IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2007).

É crescente o interesse dos educadores para a compreensão da natureza da relação entre emoção e cognição, no sentido de contribuírem para estimularem essa interconexão virtuosa e a definição de melhores ambientes de aprendizagem, geradores de aprendizagem significativa e motivadora (IMMORDINO-YANG; DAMÁSIO, 2007; FONSECA, 2016). De acordo com Immordino-Yang e Faeth (2010), de entre as razões principais para que a emoção seja tida como primordial no ensino-aprendizagem salientam-se as seguintes: (i) a emoção orienta a aprendizagem cognitiva; (ii) a contribuição da emoção para a aprendizagem, ainda que inconsciente, pode mesmo assim ser relevante (emoções intuitivas); (iii) a aprendizagem emocional molda o comportamento futuro; (iv) a emoção é tanto mais influente na aquisição cognitiva quanto mais marcante for a tarefa de aprendizagem; e (v) na ausência de emoção a aprendizagem é prejudicada.

Na realidade, na ausência de emoção na aprendizagem, a significação do conhecimento tem tendência a esvanecer-se na memória de longo prazo e a não se interiorizar. Neste sentido, no dizer de Fonseca (2016), “a aprendizagem, a percepção, o processamento da informação, a memória, a planificação, a tomada de decisão e a própria criatividade” só ocorrem quando se opera uma “sinergia entre o pensamento emocional e o racional” (FONSECA, 2016, p. 375).

Tendo em consideração o conhecimento da neurociência educativa, compete aos professores a definição de estratégias para estimular o desenvolvimento da aprendizagem emocional na sala de aula. Um exemplo de uma possível estratégia para promover a aprendizagem significativa por meio da emoção consiste em projetar experiências educacionais que incentivem uma conexão emocional relevante do estudante com a matéria objeto de estudo. Para tal, os educadores devem mostrar flexibilidade para decidir sobre os tópicos ou abordagens que melhor envolvam os alunos com as matérias em estudo, nomeadamente tendo em atenção, quanto possível, os seus gostos, preferências e sensibilidades (IMMORDINO-YANG; FAETH, 2010).

A valorização do papel das emoções e sentimentos na aquisição de competências cognitivas implica uma visão educacional que enfatize a afetividade, a intuição, a empatia, a criatividade e a imaginação. No universo das competências emocionais, ganha relevância também a “empatia” que pode ser definida como a capacidade de reconhecer e saber lidar com as emoções dos outros. As pessoas empáticas são capazes de ler os sentimentos dos outros, acompanham como os olhos e mesmo com corpo a expressão comunicativa do outro e entram em sintonia emocional (VEIGA-BRANCO, 2004). Uma comunicação empática na sala de aula proporciona uma maior proximidade entre professor e aluno, com ganhos na comunicação dialógica, confiança recíproca, motivação, envolvimento emocional e desempenho escolar.

Importa referir que no contexto da literatura associada ao envolvimento escolar, o modelo de desenvolvimento motivacional das autoras Skinner, Pitzer e Brule (2014) dá especial relevância ao papel das emoções no envolvimento escolar. Neste modelo, as emoções “alimentam” a resiliência motivacional, a qual tem um impacto muito importante no envolvimento cognitivo e comportamental. A resiliência motivacional está associada à energia construtiva de aprendizagem assente nomeadamente no entusiasmo, interesse e comprometimento do estudante com as tarefas escolares e suas eventuais dificuldades. Esta teoria salienta que a relação professor-aluno é crucial para promover o envolvimento escolar do aluno, a sua autonomia, a sua conetividade e a sua competência no desenvolvimento de uma aprendizagem positiva e relevante (SKINNER *et al.*, 2014).

Tal como na aprendizagem em geral, a aprendizagem e a prática de um instrumento musical, neste caso do piano, exige o reconhecimento do papel relevante das emoções no processo individual de aquisição e desenvolvimento das competências musicais, tanto mais quando a música é mesmo considerada como a linguagem das emoções (HOPE, 1962; COOK; EVERIST, 1999; JUSLIN, 2009a).

Por seu turno, apesar da música ser tipicamente vista como uma invenção sociocultural, existe um conjunto de evidências que suportam os seus fundamentos neurobiológicos, sendo a experiência musical caracterizada pelos seguintes aspetos: (i) a música evoca um conjunto amplo de emoções e sentimentos desde a alegria e paz até à tristeza e medo; (ii) a música relacionada com



afetos é acompanhada por alterações fisiológicas e comportamentais (HABIBI; DAMÁSIO, 2014).

Importa referir que a experiência de aprendizagem e prática instrumental, de que o piano é um exemplo, requer um conjunto excecional de competências musicais, como leitura à primeira vista de diferentes elementos musicais, memorização de extensas passagens musicais, percepção tonal e discriminação auditiva apurada dos diferentes sons, coordenação e destreza digital e com o pedal, coordenação motora-sensorial, funções de coordenação superiores (executivas) e respostas emocionais a música (FERREIRA, 2016).

As respostas emocionais à música colocam-se na perspetiva do intérprete ou *performer* (ainda que estudante) ou na perspetiva dos ouvintes. Na expressão emocional da música, o intérprete ou *performer* procura comunicar emoções aos ouvintes. Os músicos profissionais mais apreciados são os que conseguem expressar e evocar emoções nos ouvintes (JUSLIN, 2009b).

A motivação na aprendizagem e prática de música é descrita por Hallam (2006; 2009) como um processo extremamente complexo e condicionado por múltiplos e diferentes fatores inter-relacionados, os quais no seu conjunto influem determinantemente o desempenho e qualidade da aprendizagem. Na realidade, no modelo de Hallam (2006), os fatores motivacionais resultam de interações entre as características individuais dos alunos (nomeadamente de personalidade, de comportamento, de inteligência e outros aspetos cognitivos, de objetivos e ambições pessoais) com os fatores do meio envolvente (tais como os de natureza institucional/escolar, familiar, cultural e social, entre outros).

Em concordância com as evidências da neurociência de que a emoção é uma parte integrante da música, Elliott (2005) propõe um propósito/inspiração da música assente numa construção cognitiva-afetiva argumentando que a música é expressiva quanto a emoções específicas de tal modo que “as descrições emotivas das obras musicais têm um papel importante a desempenhar no ensino e aprendizagem da música” (ELLIOT, 2005, p.102).

O envolvimento emocional e a compreensão das emoções na música são aspetos tidos em consideração por alguns pedagogos da música instrumental, embora nem sempre recorram explicitamente ao conceito de envolvimento



emocional. Por exemplo, Philipp (1982), ao referir que “se o pianista não suscita uma reação emocional no ouvinte, se deixa os ouvintes indiferentes (algo que ouvimos por diversas vezes) pode ser resultado, na maioria das vezes, de um toque ou de um ataque pouco cuidado” (PHILIPP, 1982, p.43). Por outro lado, para Robert Schumann em Regras para os Jovens Músicos, o envolvimento emocional está implícito no entusiasmo na prática musical “sem entusiasmo nada de significativo pode ser feito na arte” (SCHUMANN citado por PHILIPP, 1982, p.43). Acresce ainda o pensamento de Whiteside (1997), segundo o qual o pianista deve estar sempre envolvido emocionalmente para a prática ter os melhores resultados, contrariando assim hábitos de tocar mecanicamente, os quais são de difícil eliminação (WHITESIDE, 1997, p.198).

Corroborando a ideia central do papel importante das emoções no ensino da prática instrumental, e de que a mesma não se deve circunscrever a aquisição de competências técnicas, Jacobson (2006) dedica especial atenção ao desenvolvimento da expressão musical na performance e dos seus elementos influentes, nos seguintes termos:

Além de desenvolver as competências técnicas necessárias à produção de um bom som no piano, os alunos devem associar estados de espírito, emoção e/ou caráter a cada peça como elemento essencial para a performance musical (JACOBSON, 2006, p.198).

Por seu turno, Hallam (2010), sobre o papel da afetividade na educação musical, veio enfatizar a importância das emoções no envolvimento ativo com a prática musical. O modelo proposto que vai mais além do que o referido modelo de motivação (2006), sugere que uma comunicação emocional e afetiva na sala de aula, centrada no aluno, contribui para um maior entusiasmo e motivação na aprendizagem, qualidades estas que subsequentemente elevam os níveis de envolvimento do aluno, reforçam o conhecimento e competências e promovem a realização de elevados níveis de desempenho.

A ênfase dada à emoção e divertimento na aprendizagem de música permite ao aluno compreender o significado da emoção na música e aprender a expressar a sua própria sensibilidade, imaginário, criatividade e tecnicidade através da



música. Através deste maior envolvimento do aluno, “*musical engagement*”, é expectável um maior interesse com a aprendizagem e qualidade da prestação musical, autoconfiança nas suas potencialidades e motivação intrínseca, tudo conjugado no sentido de fazer do ensino e prática instrumental uma atividade desafiante, exigente, agradável ou mesmo divertida e proporcionadora de compensação e bem-estar pessoal (HALLAM, 2010).

Com este enquadramento modelar de aprendizagem e prática de instrumento musical, o qual releva a importância da comunicação emocional e das emoções na música, Hallam pretende superar uma lacuna na problemática do ensino instrumental conforme por si referido:

É dada pouca ênfase na aprendizagem de comunicação emocional ou como lidar com as emoções relacionadas com a performance, apesar dos alunos e os professores concordarem com a sua importância (HALLAM, 2010, p.807).

Em sintonia com uma pedagogia mais centrada no aluno, Thompson (2018) defende que o papel dos professores não se esgota na transmissão do conhecimento e ensino de competências musicais, devendo os mesmos respeitar a autenticidade pessoal de cada aluno na sua relação com a música para estimular e apoiar o seu processo de desenvolvimento musical. Isto é, os professores na sua atividade de ensino da música devem compreender, reconhecer, aceitar e acarinhar a identidade própria do estudante na sua relação com a música, em lugar de imporem e controlarem o que devem ser na aprendizagem da música (THOMPSON, 2018).

Neste enquadramento, a dinamização do envolvimento emocional no ensino-aprendizagem da música instrumental, como prática pedagógica assumida, sugere a existência de dois planos de intervenção pedagógica que se interligam: (a) o plano da comunicação professor/aluno e (b) o plano da aplicação de estratégias de envolvimento emocional apropriadas ao aluno e aos conteúdos programáticos.

A comunicação entre professor e aluno

Teoreticamente existem duas abordagens possíveis para descrever a comunicação instrucional: abordagem retórica e abordagem relacional (MCCROSKEY; VALENCIC; RICHMOND, 2004). No modelo tradicional de instrução que segue uma abordagem retórica compete ao professor ser o principal responsável por transmitir conhecimento ao aluno, sendo este um mero “depositante” desse conhecimento (FREIRE, 1970; MCCROSKEY; VALENCIC; RICHMOND, 2004; FOLETTO, 2018). Já no modelo de abordagem relacional é estabelecido uma relação comunicativa positiva entre professores e alunos, os quais partilham informações e ideias e constroem significados e compreensões comuns (FOLETTO, 2018; MCCROSKEY; VALENCIC; RICHMOND, 2004).

Na realidade, uma boa comunicação professor/aluno é crítica quanto a uma aprendizagem efetiva. Para isso é sugerido que o professor não esteja somente focado nas instruções da técnica e numa interpretação tecnicamente perfeita, mas também em estimular a criatividade, a emotividade e a expressão musical própria do aluno. Nas suas opções de comunicação os professores devem ter em consideração o recurso à flexibilidade, combinação de estratégias e as preferências dos estudantes. O recurso ao vocabulário pedagógico para comunicar ideias musicais deve ser extremamente criterioso e ter em conta as características individuais do estudante (FOLETTO *et al.*, 2015; FOLETTO, 2016).

Neste modelo de aprendizagem centrado no aluno, os professores e alunos partilham informações e ideias, criando significados e entendimentos comuns (MOTTET e BEEBE, 2006). Quando o estudante se encontra totalmente familiarizado com o processo de aprendizagem, particularmente no domínio do vocabulário usado, o seu comprometimento poderá ser acrescido devido ao seu envolvimento emocional com a tarefa (WOLFE, 2007; FOLETTO, 2016, p. 199).

A fim de tornar a comunicação instrucional mais eficaz, o professor pode optar por diferentes estratégias de comunicação conforme os objetivos específicos a atingir e as características individuais de cada aluno: (a) ser insistente; (b) demonstrar; (c) encorajar o pensamento crítico; (d) encorajar o tocar livre; (e) evitar expressões negativas; (f) modelagem física; (g) usar metáforas e (h)



usar sinais visuais (FOLETTTO, 2016, p. 104).

De entre as estratégias de comunicação possíveis no ensino individual de instrumento importa salientar o uso de *teaching cues* (pistas pedagógicas) destinadas a sumarizar informação e facilitar a comunicação de instruções na abordagem das competências técnicas, auditivas, interpretativas e expressivas (FOLETTTO, 2016).

Independentemente do modelo ou estratégia comunicacional seguida, o *feedback* do professor é crucial para aquilatar da eficácia da instrução processada e sistematizar informação e orientações futuras para melhorar, se for caso disso, a instrução da tarefa e o seu resultado (FOLETTTO, 2016, HALLAM, 2010).

Esta visão educativa é também partilhada por Hallam (1998), que considera que o professor em vez de ser um instrutor no sentido mais conservador do termo, deve antes ser um facilitador da aprendizagem. Para além da aquisição das competências musicais – aural, cognitiva, técnica, musical e performativa, os alunos devem adquirir a competência de saber aprender, isto é, devem saber como aprender, monitorizar e avaliar o seu progresso de forma autónoma, designadamente através do *feedback* e autoavaliação (HALLAM, 1998, 2006). Acresce ainda o papel que o professor pode desempenhar na promoção de experiências afetivas dos estudantes com a aprendizagem de música instrumental, nomeadamente no desenvolvimento das oportunidades de experienciar e expressar emoções na prática musical e no desenvolvimento do gosto pela prática instrumental (HALLAM, 2010).

Estratégias e abordagens de envolvimento emocional

De entre as possíveis estratégias e abordagens de envolvimento emocional na aprendizagem e prática instrumental, salientam-se as que serviram de referência a esta pesquisa: a) Metáforas e analogias; b) Imagética; c) *Modeling*; d) Definição de objetivos, comprometimento e insistência; e) Incentivo ao pensamento crítico e ao pensamento criativo; f) Incentivo às experiências afetivas dos estudantes na aprendizagem/prática instrumental.



Estas estratégias pedagógicas configuram-se como sendo facilitadoras ou incentivadoras não só de um progresso na aquisição de competências musicais, com também de competências sociais e emocionais e de desenvolvimento das potencialidades de criatividade, autonomia, comprometimento, pensamento crítico e criativo e de realização de uma aprendizagem significativa, objetivos estes que se inserem numa visão holística do ensino instrumental.

Neste enquadramento teórico, estas estratégias pedagógicas são aplicáveis no ensino da música, principalmente as que se configuram como essenciais para a exposição e aplicação de conceitos musicais complexos, compreensão das qualidades expressivas de uma determinada obra, descrição da música do ponto de vista estético (expressividade musical) e assimilação das competências psico-motoras da aprendizagem instrumental (TUCKER *et al.*, 2003; SOUSA *et al.*, 2010; ZORZAL, 2016; BARTEN, 1998).

Na pedagogia de ensino individual do instrumento o recurso a diferentes estratégias ou ferramentas ocorre em função de objetivos musicais específicos. Por exemplo, os estudos sobre a expressividade musical sugerem a importância das estratégias de ensino que envolvem o uso de metáforas (KARLSSON; JUSLIN, 2008), enquanto outros autores relevam a importância da escolha de vocabulário adequado, o *modeling* ou a ênfase na emoção sentida para comunicar ideias relacionadas com a expressividade (FOLETTTO, 2018, p.61).

A metáfora é uma forma de explicar ideias ou conceitos abstratos, utilizando operações metafóricas variadas, tais como, a imagem, a analogia, a alegoria, o mito, a fábula, entre outras. Segundo Oliveira (1996), “a linguagem metafórica liga-se aos processos cognitivos em diferentes níveis como a percepção, a memória, o raciocínio, a resolução de problemas e a criatividade” (OLIVEIRA, 1996, p.54).

O recurso à imagética como estratégia pedagógica tem sido utilizado nas artes performativas, como a música e a dança, no sentido de melhorar a prática performativa (LICHLYTER, 1996). Por seu turno, autores como Nielson (2009), Damásio (2012), salientam que crianças aprendem mais profundamente interagindo com o que podem imaginar, pois existe uma conexão entre a imaginação/

imagética com o envolvimento emocional e com os domínios afetivos do cérebro, tornando a aprendizagem mais prazerosa e memorável. Segundo Ruiz e Vieira (2017), a imagética musical, associada à imaginação, pode ser encarada como um conceito multidisciplinar que agrega a experiência sensorial (imagens, sons, sinestesia) a uma interpretação racional da realidade e que é suportada por um conjunto de imagens mentais que podem ocorrer no âmbito visual, como acontece, por exemplo, na visualização da partitura e no âmbito auditivo, quando o músico é capaz de ouvir e tocar mentalmente uma peça musical (RUIZ; VIEIRA, 2017, p. 10). Por sua vez, no âmbito dos estudos performativos, Correia (2014) acrescenta que a imagética é um processo imaginativo que tem um papel fundamental na fase da exploração emocional do conteúdo (obra musical) (CORREIA, 2014, p.80).

Relativamente, ao *modeling*, este combina a explicação e a exibição do comportamento, podendo mesmo incluir a caricatura do comportamento errado para ajudar os alunos a identificar ou evitar os erros. A investigação tem demonstrado que uma explicação acompanhada por *modeling* é mais eficaz do que uma simples explicação (AZEVEDO, 1997). No contexto do ensino instrumental, trata-se de uma ferramenta essencial que visa assistir os alunos a perceberem como devem os seus corpos se movimentarem de uma forma modelar durante uma interpretação ou performance musical. Os professores descrevem esta estratégia como a transmissão de uma informação de natureza “*kinaesthetical*” (FOLETTTO, 2016, p. 108) ou retroação cinestésica (AZEVEDO, 1997).

Segundo Hernández (2019) os objetivos claros e alcançáveis contribuem para o entusiasmo do aluno em alcançar as metas propostas e a sentir-se satisfeito com os resultados alcançados. Acresce que o ideal é que os objetivos traçados sejam baseados na aprendizagem do aluno e não baseado no cumprimento do programa curricular. Assim, o professor deve também dar oportunidades ao aluno de decidir ou fixar objetivos e metas de curto prazo (e no decurso de uma aula) como forma de se responsabilizar por atingir esses objetivos e adquirir autoconhecimento, autonomia e autoconfiança (HERNÁNDEZ, 2019; THOMPSON, 2018; FELICETTI; MOROSINI, 2010).



Finalmente, o professor deve enfatizar a importância da correção de certas tarefas de aprendizagem. Trata-se de ser persistente com o aluno na repetição de forma correta de uma determinada tarefa (normalmente técnica) considerada como importante pelo professor, mas que padece, por vezes, de mais repetições (FOLETTTO, 2018; FERREIRA 2016).

Descrição da pesquisa: metodologia, procedimentos e recolha de dados

Conforme referido na introdução, o presente artigo é baseado fundamentalmente na experiência e resultados de uma investigação-ação que foi concluída no âmbito de um projeto educativo e estágio profissional da primeira autora a nível de mestrado em Portugal, numa Escola de ensino artístico especializado. A investigação-ação obedeceu metodologicamente a um planeamento executado em quatro fases (pré-planeamento, planeamento, implementação e análise e reflexão) e teve em vista a aplicação de estratégias pedagógicas de envolvimento emocional centradas no aluno e que visaram melhorar a sua motivação e aprendizagem durante a aula e no estudo individual, nomeadamente através de uma comunicação instrucional adaptada às características pessoais do aluno e de uma maior relevância dada à apreensão dos conteúdos emocionais da obra musical abordada.

Caracterização dos participantes

A aluna A, a frequentar o 1º grau de piano (10 anos, 5º ano do 2º ciclo do ensino básico), com potencialidades musicais, porém, com alguma falta de autonomia no estudo individual e falta de concentração.

O Aluno B, a frequentar o 2º grau (11 anos, 6º ano do 2º ciclo do ensino básico), cujo potencial na música poderia estar mais desenvolvido se adquirisse hábitos de estudo individual, de forma regular e atenta, evitando, assim, ao longo do ano, uma evolução irregular na aprendizagem. Tem facilidade e destreza em tocar, apesar de revelar algumas dificuldades na coordenação visual-motora, visível na sua dificuldade em ler a partitura e tocar ao mesmo tempo.



A aluna C a frequentar o 5º grau de piano (14 anos, 9º ano do 3º ciclo do ensino básico), revelou ser sensível e com uma musicalidade natural, não obstante, alguma insegurança na forma de tocar.

A aluna D, a frequentar o 6º grau de piano (16 anos, 10º ano do ensino secundário), tendo vontade de seguir música. Espontânea e musicalmente expressiva, revelou hábitos de estudo, envolvimento e motivação na aprendizagem e espírito de descoberta.

Recolha e análise dos dados

Na fase de preparação e implementação do projeto de investigação foram utilizados diversos meios de informação e recolha de dados, tais como questionários aos alunos e respetivos encarregados de educação e gravações audiovisuais das aulas. Essencial revelou-se também o registo das experiências letivas em diários de campo, particularmente na definição (planeamento), acompanhamento e reflexão das estratégias aplicadas. No final da pesquisa, um segundo questionário (individualizado) aos alunos permitiu analisar, avaliar e refletir sobre o impacto no envolvimento emocional das diversas estratégias pedagógicas aplicadas às obras de piano em estudo.

Importa salientar, que foram observados os procedimentos éticos necessários ao desenvolvimento desta investigação sendo garantida a salvaguarda da identidade dos alunos abrangidos. Os dados e as gravações audiovisuais foram utilizados apenas para efeitos de consulta e estudo desta investigação, sendo garantida a confidencialidade (anonimato) dos intervenientes, das suas respostas e das suas imagens.

Para análise, foi concebida uma tabela de observação de estratégias pedagógicas como ferramenta de análise das gravações audiovisuais das aulas e das aulas lecionadas, tabela essa inspirada no trabalho de Reis (2011) intitulado de *“Observação de aulas e avaliação do desempenho do docente”*, e que foi adaptada aos objetivos da pesquisa e à aprendizagem de piano (figura 1).

Figura 1- Modelo da Tabela de Observação inspirado em Reis (2011)

TABELA DE OBSERVAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Aluno: _____ Ano: _____ Data da aula: _____ Observador(a): _____

Tempo	Professora	Reações do/a aluno/a															
1ª Parte da aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora estagiária (assinalar as que foram aplicadas)	Mudança de postura corporal do aluno reveladora de interesse ou de maior abertura após a aplicação da estratégia	Elementos de envolvimento do(a) aluno(a)	Grau de melhoria*					Elementos de envolvimento musical	Grau de melhoria*							
				N/a	1	2	3	4	5		N/a	1	2	3	4	5	
15 mins	• Uso de Metáforas/Analogias e Imagética • Incentivo ao pensamento crítico do aluno • Incentivo ao pensamento criativo do aluno • Incentivo ao comprometimento do aluno • Uso de Demonstração • Outros: _____	Sim									• Sentido de pulsação	N/a	1	2	3	4	5
		Não									• Sentido de fraseado	N/a	1	2	3	4	5
		• Vontade	N/a	1	2	3	4	5		• Capacidade de concentração	N/a	1	2	3	4	5	
		• Comunicação	N/a	1	2	3	4	5		• Capacidade de memorização	N/a	1	2	3	4	5	
		• Curiosidade	N/a	1	2	3	4	5		• Qualidade sonora	N/a	1	2	3	4	5	
		• Atenção	N/a	1	2	3	4	5		• Capacidade de identificar problemas	N/a	1	2	3	4	5	
• Participação	N/a	1	2	3	4	5											
Outras obs:																	

N/a- Não aplicável (no caso de não haver mudanças neste parâmetro ou não ser aplicável). De 1 a 5- grau de intensidade de mudança ou de melhoria, sendo 1 (um pouco melhor) e 5 (bastante melhor). No caso de não registrar alterações assinalar N/a.

Conforme figura 1, a tabela de observação teve em vista registrar as respostas em sala de aula do aluno às: (i) estratégias pedagógicas adotadas (metáforas, imagética, incentivo ao pensamento crítico ou pensamento criativo, comprometimento ou uso de demonstração); (ii) mudança na postura corporal (expressão corporal ou facial); (iii) envolvimento emocional (vontade, comunicação, curiosidade, atenção, participação ativa, espontaneidade, criatividade, expressividade corporal) e no (iv) desempenho musical do aluno (sentido de pulsação, sentido de fraseado, capacidade de concentração, capacidade de memorização, qualidade sonora, entre outros parâmetros cognitivos, psicomotores e de expressividade musical).

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos com a investigação, embora condicionados nomeadamente pela pandemia mundial causada pela COVID-19 (com recurso parcial ao



ensino à distância) e com o tempo de observação limitado, proporcionaram, ainda assim, algumas ilações interessantes sobre o ponto de vista pedagógico no sentido de valorização da dimensão emocional na aprendizagem de piano.

As estratégias e abordagens promotoras do envolvimento emocional do aluno com os conteúdos programáticos que se mostraram mais eficazes tiveram em conta sobretudo as características pessoais do aluno, nomeadamente o seu background familiar, sensibilidades, preferências e gostos próprios para além da sua idade e grau de ensino de piano.

Os quatro alunos-participantes aderiram bem aos desafios do projeto educativo, demonstrando, porém, alguma estranheza em relação a algumas estratégias e abordagens aplicadas, nomeadamente no que diz respeito às estratégias que incentivam o pensamento crítico ou criativo.

As estratégias selecionadas (ver enquadramento teórico para mais informações) permitiram dar uma maior importância à componente emocional da música, tornando-se instrumentos facilitadores de uma melhor compreensão dos aspetos mais musicais e característicos das obras em estudo, com um subsequente resultado na ligação mais afetiva do aluno aos conteúdos programáticos. Por exemplo, a investigação revelou que através de uma comunicação empática e aberta com um aluno, a professora (primeira autora) conseguiu incentivá-lo a ter em conta o contexto histórico da obra musical e a exprimir as sensações que a mesma lhe transmite, e desse modo construir uma narrativa própria.

No caso em concreto, a aluna D imaginou uma cena de guerra baseada em filmes a que assistiu, mais especificamente, nos soldados em marcha militar para a frente de batalha. A partir daí, a aluna passou a explorar a sonoridade, gestualidade e expressividade que melhor transmitisse essa imagética, tendo a professora recorrido a estratégias relacionadas com a narrativa pretendida, nomeadamente, às metáforas cinéticas e visuais (ex.: dedos firmes e precisos para exprimir a cadência da marcha militar). O recurso à imagética despertou na aluna emoções de raiva, ódio e medo e correspondentes manifestações fisiológicas, o que está em concordância com as evidências da neurobiologia da música (HABIBI; DAMÁSIO, 2014). Conforme as figuras 2, 3 e 4, as estratégias pedagógicas tiveram sempre em conta a valorização dos pontos de vista da aluna



e das suas ideias musicais, orientando assim a aluna para alcançar as ideias musicais pretendidas. O comprometimento foi aqui bastante eficaz pois fez-se uso do envolvimento da aluna com a obra, juntamente com os objetivos de caráter musical estabelecidos pela própria aluna. A ênfase no conteúdo emocional da obra, valorização do pensamento criativo e crítico e uso de estratégias como as metáforas e imagética contribuíram para que a aluna se sentisse bastante envolvida emocionalmente durante toda a aula (participação ativa, curiosidade, atenção e vontade em aprender), resultando em melhorias de desempenho musical (qualidade sonora e compreensão da intenção musical).

Figura 2- Tabela de observação da primeira parte da aula.

Aluno D Ano: 10^o Data da aula: 10 de junho

Tempo	Professora	Efeitos no/a aluno/a												
		Mudança de postura corporal do aluno reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Grau de intensidade					Desempenho musical	Grau de intensidade				
N/a	1			2	3	4	5	N/a		1	2	3	4	5
15 mins	Estratégias pedagógicas adoptadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis) • Metáforas/Imagética/Outro (professor) ☒ • Incentivar pensamento crítico do aluno ☒ • Incentivar pensamento criativo do aluno ☒ • Incentivar comprometimento do aluno ☐ • Demonstração/Modeling (professor) ☒ • Outra: _____ ☐	Sim ☒ Não ☐	• Vontade • Comunicação • Curiosidade • Atenção • Participação	☐ ☐ ☐ ☐ ☒					• Sentido de pulsação • Sentido de fraseado • Capacidade de concentração • Capacidade de memorização • Qualidade sonora • Capacidade de diagnosticar os problemas	☐ ☐ ☐ ☒ ☐				
				☐ ☐ ☐ ☐ ☒						☐ ☐ ☒ ☐ ☐				
				☐ ☐ ☐ ☐ ☒						☐ ☐ ☐ ☒ ☐				
				☐ ☐ ☐ ☐ ☒						☐ ☐ ☐ ☒ ☐				
				☐ ☐ ☐ ☐ ☒						☐ ☐ ☒ ☐ ☐				
				☐ ☐ ☐ ☐ ☒						☐ ☐ ☐ ☒ ☐				
Outras obs:	Construção da narrativa musical. Exploração do conteúdo emocional													



Figura 3- Tabela de observação da aula da 2ª parte da aula.

Tempo	Professora		Mudança de postura corporal reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Efeitos no/a aluno/a					Grau de intensidade				
					Grau de intensidade					Desempenho musical				
2ª Parte da Aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)				N/a 1 2 3 4 5					N/a 1 2 3 4 5				
15 mins	• Metáforas/Imagética/outros (professor)	☒	Sim ☐	• Vontade	☐	☐	☐	☐	☒	• Sentido de pulsação	☐	☐	☐	☒
	• Incentivar pensamento crítico do aluno	☒	Igual ☒	• Comunicação	☐	☐	☐	☐	☒	• Sentido de fraseado	☐	☐	☐	☒
	• Incentivar pensamento criativo do aluno	☒	Não ☐	• Curiosidade	☐	☐	☐	☐	☒	• Capacidade de concentração	☐	☐	☐	☒
	• Incentivar comprometimento do aluno	☐		• Atenção	☐	☐	☐	☐	☒	• Capacidade de memorização	☐	☐	☐	☒
	• Demonstração/ Modeling (professor)	☒		• Participação	☐	☐	☐	☐	☒	• Qualidade sonora	☐	☐	☐	☒
	• Outra: <u>Incentivo à expressão</u> <u>Insistência</u>	☐			☐	☐	☐	☐	☒	• Capacidade de diagnosticar os problemas	☐	☐	☐	☒
Outras obs:														

Figura 4- Tabela de observação da 3ª parte da aula.

Tempo	Professora		Mudança de postura corporal reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Reações do/a aluno/a					Grau de intensidade				
					Grau de intensidade					Efeitos nas competências musicais dos alunos				
3ª parte da aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)				N/a 1 2 3 4 5					N/a 1 2 3 4 5				
15 mins	• Metáforas/Imagética (professora)	☒	Sim ☐	• Vontade	☐	☐	☐	☐	☒	• Sentido de pulsação	☐	☐	☐	☒
	• Incentivar pensamento crítico do aluno	☒	Igual ☒	• Comunicação	☐	☐	☐	☐	☒	• Sentido de fraseado	☐	☐	☐	☒
	• Incentivar pensamento criativo do aluno	☒	Não ☐	• Curiosidade	☐	☐	☐	☐	☒	• Capacidade de concentração	☐	☐	☐	☒
	• Incentivar comprometimento do aluno	☐		• Atenção	☐	☐	☐	☐	☒	• Capacidade de memorização	☐	☐	☐	☒
	• Demonstração (professor)	☒		• Participação	☐	☐	☐	☐	☒	• Qualidade sonora	☐	☐	☐	☒
	• Outra: _____	☐			☐	☐	☐	☐	☒	• Capacidade de diagnosticar os problemas	☐	☐	☐	☒
Outras obs:														



Foi possível também constatar que algumas estratégias ou a sua combinação criativa se revelaram mais sugestivas para o aluno quando a sua utilização foi objeto de um diálogo empático e esclarecedor, tendo sido importante também o recurso à insistência ou *feedback* positivo na melhoria de resultados, como foi o caso da combinação entre a insistência, comprometimento e, sobretudo, a combinação do uso de repetição com exercícios criativos/pensamento criativo. Exemplificando, o aluno B reconheceu que as metáforas, imagens e histórias foram vantajosas, sobretudo quando estas foram centradas nas suas preferências, como por exemplo o caso do “arroz-doce”, que surgiu na explicação do significado musical *dolce* ou da imagem do “pião” como analogia ao ornamento *grupetto*. Por último, a estratégia da insistência recorreu também ao uso da analogia do “game over” dos videojogos. Estas estratégias foram combinadas com o uso de definições autopropostas pelo aluno e pelo incentivo ao comprometimento, conforme revelado neste trecho da aula:

O aluno tem tendência para ignorar os enganos e a ser impaciente. Apelei para que fosse paciente, que tocasse num andamento lento e sugeri-lhe que cada vez que se enganasse, pensasse no “game over” e recomeçasse novamente. (Excerto da aula 18 do aluno B)

Relativamente à repetição de tarefas com a finalidade de melhorar um determinado aspeto técnico-expressivo da obra, foi importante incorporar o uso da exploração de exercícios criativos e desafiantes para o aluno (sugeridos pela professora/primeira autora), em conjunto com o incentivo ao pensamento criativo e crítico na procura da resolução dos problemas. Estas estratégias foram utilizadas com a aluna A, tendo a professora, com base nas preferências da aluna, recorrido à imagética das arcadas do violino para compreender o sentido da frase musical, o qual, subsequentemente, contribuiu para o *embodiment*, a compreensão da intenção musical e, por fim, para a memorização do trecho musical (ver figura 5).

Figura 5- Transcrição, categorização das estratégias e efeitos na Aluna A

Estratégias Adotadas	Compreensão da intenção musical da melodia da mão direita (Marcha em Ré Maior de J.S.Bach)	Efeitos na aluna
• Analogia centrada na aluna (violino)* • Modeling	Ana Filipa: *****! Não queria que tocases assim. Tens que pensar que és mais um violino. <i>Ana Filipa pega na mão esquerda da aluna e simula os movimentos do arco do violino enquanto a aluna toca com a mão direita.</i> 	• A aluna demonstra um fraseado musical mais delineado.
• Insistência • Incentivo à autonomia • Desafio • Comprometimento	Ana Filipa: O que é que achas? Tu até podes fazer esses gestos com o braço esquerdo! Aluna: (toca novamente) Ana Filipa: Está de cor esta última melodia? O que é que achas?	• Melhoria no desempenho de fraseado e memorização, porque houve “embodiment” do fraseado

No caso da aluna C, tendo em vista uma maior compreensão de determinadas figuras rítmicas, foi necessário criar diversos exercícios criativos e incentivá-la a ouvir e explorar a audição⁶ e não apenas a “ler” a partitura. Os resultados dos exercícios criativos e exploratórios evidenciaram ser bastante úteis para a compreensão da intenção musical, a melhoria da audição e, também, para reforçar a resiliência durante as tarefas repetitivas

Conforme a autoavaliação feita pelos alunos, após a implementação do projeto, a apreciação pelo trabalho desenvolvido revelou-se útil no sentido que contribuiu para uma aprendizagem com aspetos mais desafiantes, tais como, o incentivo à criatividade e ao gosto pela aprendizagem e prática de piano.

⁶ Em termos gerais, a audição é um conceito cunhado por Gordon e que descreve a capacidade de ouvir e de compreender a música quando o som não está fisicamente presente. Relevante é também, segundo Gordon, compreender a sintaxe tonal e rítmica de uma música: “dar sentido ou significado ao que estamos a ouvir é, por conseguinte, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical (CASPURRO, 2007, p. 21).



Importa frisar que, no essencial, os resultados da aplicação das estratégias de envolvimento emocional, ainda que algo condicionados (i.e. pandemia, aulas de ensino à distância, duração limitada da investigação), se mostraram positivos quanto a um envolvimento emocional dos alunos-participantes (embora em graus diferentes) com as tarefas propostas, tais como: (i) na resolução de aspetos técnicos-expressivos; (ii) na compreensão da intenção musical; (iii) na compensação, por verem as suas sugestões e opiniões consideradas; (iv) e sobretudo na motivação para prosseguirem uma aprendizagem significativa e com “gosto” por tocar piano (HALLAM, 2010; ELLIOT, 20005; NOVAK, 2002).

Os resultados obtidos com esta investigação são suscetíveis de uma sistematização pedagógica, conforme figura 6. No esquema apresentado, o ensino-aprendizagem de piano com foco no envolvimento emocional passa por uma comunicação dialogante entre professor-aluno de natureza empática e por uma combinação de estratégias pedagógicas centradas e adequadas a cada aluno, com recurso ao incentivo do pensamento crítico e criativo e valorização do conteúdo emocional das obras musicais. Os resultados da investigação apontaram no sentido da importância do envolvimento emocional no envolvimento comportamental e cognitivo e refletiram que a vontade de aprender, a confiança, a relação afetiva com o professor, a curiosidade, o entusiasmo e valorização do pensamento e sensibilidades próprias (elementos do envolvimento emocional) contribuíram para uma maior participação ativa e atenção do aluno (elementos do envolvimento comportamental) e subsequente melhoria do desempenho na memorização e apreensão dos conteúdos das competências instrumentais a adquirir (envolvimento cognitivo).

Figura 6- Esquema do envolvimento emocional no ensino-aprendizagem de piano.



Considerações finais e implicações pedagógicas

O presente artigo teve em vista compreender a importância do envolvimento emocional no ensino-aprendizagem de piano e os benefícios da aplicação de estratégias pedagógicas centradas no aluno e proporcionadoras de um seu maior envolvimento emocional com os conteúdos programáticos. Como tal, recorreu-se à investigação-ação com 4 alunos de piano numa escola do ensino artístico em Portugal.

Os resultados da investigação-ação, apesar de condicionados nomeadamente pela pandemia COVID-19, permitiram concluir que de um modo geral todos os alunos participantes responderam positivamente ao desafio de se envolverem emocionalmente com a aprendizagem dos conteúdos programáticos. A aplicação das estratégias referidas teve efeitos positivos nos alunos, nomeadamente na compreensão da intenção musical das obras estudadas, no reconhecimento da importância do conteúdo emocional da música e na oportunidade que tiveram de exprimir as suas ideias e opiniões e de, por vezes, de tocar com a sua própria sensibilidade ou gosto pessoal. A investigação também demonstrou a importância do papel das emoções na aprendizagem e prática musical, aspeto este por vezes subestimado nas conceções/práticas pedagógicas.



gicas e que pode corresponder mesmo a uma lacuna no ensino da música instrumental (HALLAM, 2010).

Como nota reflexiva, esta investigação proporcionou à professora e primeira autora uma maior consciencialização sobre a relevância da componente afetiva no processo de aprendizagem e prática de piano, nomeadamente quando traduzida numa comunicação interativa, empática e centrada no aluno e seus interesses, sensibilidades e gostos e numa orientação pedagógica proporcionadora de oportunidades de o aluno experienciar e expressar emoções e de praticar piano com gosto.

Contextualizada a importância das emoções na música e do envolvimento emocional na aprendizagem da música instrumental, conforme enquadramento teórico efetuado, a primeira autora não deixa de assinalar que foi bastante gratificante trabalhar com os alunos participantes na perspetiva de os envolver emocionalmente com os conteúdos programáticos e de os sensibilizar para a descoberta do conteúdo emocional da música, quer do que advém do próprio compositor, quer do que resulta da própria expressividade do aluno.

Na aplicação e seleção de estratégias pedagógicas apropriadas ao exercício de tarefas técnicas, de audição, de intenção musical ou de expressividade, confirmou-se ser crucial o estabelecimento de uma comunicação entre professor e aluno dialogante, clarificadora, reflexiva e empática para envolver emocionalmente o aluno com as tarefas de aprendizagem e prática de piano e gerar resultados positivos (HALLAM, 2006, 2010; THOMPSON 2018; FOLETTO, 2016, 2018).

Importante é, pois, a par da procura do aperfeiçoamento das competências técnico-expressivas que o professor procure continuamente formas de envolvimento emocional do aluno, uma vez que este é um recurso precioso e catalisador da aprendizagem e prática musical, evitando assim situações de frustração quer da parte do aluno (desistência ou insuficiente motivação) quer da parte do professor (*burnout*) (SKINNER; PITZER, 2012), um tema suscetível de futuras investigações.

Os objetivos do ensino-aprendizagem de música instrumental devem abranger não só a aquisição de competências musicais (aurais, cognitivas, téc-



nicas e performativas), mas também o desenvolvimento de competências emocionais, sociais, estéticas e pessoais em sintonia com uma visão holística do ensino. Nesta perspectiva holística do ensino instrumental é importante que o aluno saiba desfrutar do prazer de tocar piano ou outro instrumento não só no período da vida escolar, mas também pela vida fora, independentemente de vir a ser músico profissional ou não.

Por último, os resultados da investigação descrita, sugerem que existe um enorme potencial de investigação no campo do aprofundamento do estudo de estratégias pedagógicas que melhor valorizem a dimensão emocional na aprendizagem de piano e proporcionem uma atividade musical com expressão das próprias emoções, sentimentos e imaginário na interpretação ou performance musical.

Referências

AZEVEDO, Mário. **A teoria cognitiva social de Albert Bandura**. 1997. Disponível em: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz02CognitSocial.pdf>. Acesso em: 25 de maio 2021.

BARTEN, Sybill. Speaking of Music: The Use of Motor-Affective Metaphors in Music Instruction. In **Journal of Aesthetic Education**, n.32(2), p.89-97. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/333356>. Acesso em: 12 de abril 2021.

CASPURRO, Helena. Audição e audição: O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. In **Revista Da APEM: Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical**, 127, p.16-27. 2007. Disponível em: https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audiacao_e_audiacao_apem.pdf. Acesso em: 2 novembro 2019.

COOK, Nicholas; EVERIST, Mark. **Rethinking Music**. New York: Oxford University Press. 1999.

CORREIA, Jorge. Um modelo teórico para a compreensão e o estudo da performance musical. In MONTEIRO, Francisco; MARTINGO, Ângelo. **Interpretação musical: teoria e prática**. Lisboa: Edições Colibri. 2007. P.63-107.

CORREIA, Jorge. **Musical Performance as Embodied Socio-Emotional Meaning Construction: Finding an Effective Methodology for Interpretation**. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing. 2014.

DAMÁSIO, António. **Ao Encontro de Espinosa**. Lisboa: Temas e Debates, 2012.

ELLIOTT, David. Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education. In **Educational Philosophy and Theory**, n.37(1), p.93-103, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00100.x>. Acesso em: 29 de maio 2021.

FELICETTI, Vera.; MOROSINI, Marília. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. In **Educar Em Revista**, n.2(SPE2), p. 23-43. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500002>. Acesso em: 13 de junho 2021.



FERREIRA, Ana Filipa. **Music training influences on brain development and as a tool for learning improvement**. 2016. Tese (Mestrado em Educação) – Curso de Educação- Universidade de São José, Macau, 2016. Acesso em: [Researchgate-Ferreira, Ana, 2016, Music training influences on brain development and as a tool for learning improvement](#).

FOLETTTO, Clarissa; CARVALHO, Sara; CREECH, Andrea. **How do instrumental teachers communicate musical ideas in performance teaching?**. In: **Proceedings of Performa'15** – Proceedings of the International Conference on Music Performance. Aveiro: UA Editora, 2015, p.86-97. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/20461>. Acesso em: 13 janeiro 2020.

FOLETTTO, Clarissa. **Communication in One-To-One Instrumental Lessons**: The Use of Teaching Cues in Violin Tuition. 2016. Tese (Doutoramento em Música) – Universidade de Aveiro, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/18612>. Acesso em: 15 de março 2020.

FOLETTTO, Clarissa. Exploring the “secret garden”: Instructional communication in one-to-one instrumental lessons. In **EDUSER: Revista Da Educação**, n.10(2), p.50-72. 2018. Disponível em: <http://www.eduser.ipb.pt>. Acesso em 15 de março 2020.

FONSECA, Vítor. Importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. In **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 novembro 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum. 1970.

HABIBI, Assal; DAMASIO, António. Music, feelings, and the human brain. In **Psychomusicology: Music, Mind, and Brain**, n.24, p.92-102, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/pmu0000033>. Acesso em 15 de junho 2020.

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching**: A Practical Guide to Better Teaching and Learning. Portsmouth: Heinemann Educational. 1998. Disponível em: https://books.google.pt/books/about/Instrumental_Teaching.html?hl=pt-PT&id=o7pHNQAACAAJ&redir_esc=y. Acesso em: abril 2021.

HALLAM, Susan. **Music Psychology in Education**. Volume 25, Bedford Way Papers. London: University of London. 2006.

HALLAM, Susan. Motivation to learn. In HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michel. **The Oxford Handbook of Music Psychology**. New York: Oxford University Press. 2009, p. 285-294. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0035>. Acesso em: 18 junho 2020.

HALLAM, Susan. Music Education: The role of affect. In: JUSLIN, Patrick; SLOBODA, John. **Han-**



dbook of music and emotion: Theory, research, applications. New York: Oxford University Press, 2010. p.791-818.

HERNÁNDEZ, Sara P. **Tocar el piano:** Propuesta de una metodología de práctica pianística. In BENNETTI, Alfonso; MONTEIRO, Francisco; CORREIA, Jorge S. (Eds.), **Proceedings of Research Hands on PIANO-** International Conference on Music Performance Aveiro: UA Editora, 2019, p. 165-175. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/27208>. Acesso em: 21 janeiro 2020.

HOPE, Eric. **A Handbook of Piano Playing.** London: Dobson Books. 1962. Disponível em: https://books.google.pt/books/about/A_Handbook_of_Piano_Playing.html?id=7rjAPwAACAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 8 de novembro 2020.

IMMORDINO-YANG, Mary; DAMASIO, António. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. In **Mind, Brain, and Education**, n.1(1), p.3-10, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2007.00004.x>. Acesso em: 28 de maio 2020.

IMMORDINO-YANG, Mary. **Emotions, learning, and the brain:** Exploring the educational implications of affective neuroscience. New York: W.W.Norton & Company. 2016. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2014-37480-000> (2016). Acesso em: 13 maio 2020.

IMMORDINO-YANG, Mary; FAETH, Matthias. The role of emotion and skilled intuition in learning. In SOUSA, D. **Mind, Brain, & Education: Neuroscience Implications for the Classroom.** Bloomington: Solution Tree Press, Volume 11, p.66-81. 2010.

JACOBSON, Jeanine. **Professional Piano Teaching:** A comprehensive piano pedagogy textbook for teaching elementary-level students. New York: Alfred. 2006.

JUSLIN, Patrik; LAUKKA, Petri. Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. In **Journal of New Music Research**, n. 33(3), p.217-238. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0929821042000317813>. Acesso em: 18 maio 2021.

JUSLIN, Patrik. Emotional Responses to Music. In HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michel. **The Oxford Handbook of Music Psychology.** New York: Oxford University Press. 2009a, p. 131-150. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0012>

JUSLIN, Patrik. Emotion in music performance. In HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michel. **The Oxford Handbook of Music Psychology.** New York: Oxford University Press. 2009b, p. 377-387. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0035>. Acesso em: 19 maio 2021.



JUSLIN, Patrik; SLOBODA, John. **Handbook of music and emotion**: theory, research, applications. New York: Oxford University Press. 2010. (ebook)

KARLSSON, Jessika; JUSLIN, Patrik. Musical expression: An observational study of instrumental teaching. In **Psychology of Music**, n. 36(3), p.309–334. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0305735607086040>. Acesso em: 23 abril 2021

LICHLYTER, Marta. Reviewed works: Dynamic Alignment through Imagery by Eric Franklin. In **Dance Research Journal**, n.29(2), p. 96-108. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1478741>. Acesso em: 8 junho 2021.

LINDSTRÖM, Erik *et al.* “Expressivity comes from within your soul”: A questionnaire study of music students’ perspectives on expressivity. In **Research Studies in Music Education**, n.20(1), p. 23–47. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1321103X03020001020>. Acesso em: 5 junho 2021.

MCCROSKEY, James; VALENCIC, Kristin M.; RICHMOND, Virginia. Toward a general model of instructional communication. In **Communication Quarterly**, 52(3), p. 197–210. 2004. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/01463370409370192>. Acesso em: junho 2017

MOTTET, Timothy; BEEBE, Steven. Foundations of instructional communication. In MOTTET, Timothy; RICHMOND, Virginia; MCCROSKEY, James (Eds.). **Handbook of instructional communication**: Rhetorical and relational perspectives. Boston: Allyn & Bacon. 2006. p. 3–32.

NIELSEN, Thomas. Imaginative and Culturally inclusive First Nations Education: some LUCID insights. In BLENKINSOP, Sean. **The Imagination in Education**: Extending the Boundaries of Theory and Practice. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 2009. p. 128–164. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260640123_Imaginative_and_culturally_inclusive_First_Nations_education_some_LUCID_insights. Acesso em: 23 junho 2021.

NOVAK, Joseph. Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners. In **Science Education**, n. 86(4), p. 548–571. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/sce.10032>. Acesso em: 12 maio 2021.

OLIVEIRA, Maria Teresa. **A metáfora, a analogia e a construção do conhecimento científico no ensino e na aprendizagem**. 1996. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade Nova, Lisboa. 1996. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/327>. Acesso em: 2 junho 2021.

PHILIPP, Lillie. **Piano technique**: tone, touch, phrasing and dynamics. Chelmsford: Courier Corporation. 1982.



REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>. Acesso em: 12 fevereiro 2021.

RUIZ, Janete, & VIEIRA, Maria Helena. Cantem como se estivessem num prado verde, com ar fresco no rosto...- Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. In **Revista E-Psi**, Volume Especial, p. 3–17. 2017. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52332/1/Ruiz e Vieira_Revista E- Psi 2017.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52332/1/Ruiz%20e%20Vieira_Revista%20E-Psi%202017.pdf). Acesso em: 9 junho 2021.

SKINNER, Ellen.; PITZER, Jennifer. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In CHRISTENSON, Sandra; WYLIE, Cathy; RESCHLY, Amy. **Handbook of Research on Student Engagement**. Cham: Springer US. 2012. p. 21–44. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-1- 4614-2018-7_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2). Acesso em 3 abril 2021.

SKINNER, Ellen; PITZER, Jennifer; BRULE, Heather. The Role of Emotion in Engagement, Coping, and the Development of Motivational Resilience. In PEKRUN, Reinhard; LINNENBRINK-GARCIA, Lisa. **International Handbook of Emotions in Education**. New York: Routledge. 2014. p. 331–347. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch17>. Acesso em: 31 maio 2021.

SOUSA, Joana, ANDRADA E SILVA, Marta, & FERREIRA, Lésle. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. In **Revista Da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, n.15(3), p. 317–328. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1516-80342010000300003>. Acesso em: 30 maio 2021.

THOMPSON, Merlin. **Fundamentals of Piano Pedagogy**: Fuelling Authentic Student Musicians from the Beginning. Cham: Springer. 2018. Disponível em: <http://www.springer.com/series/8914>. Acesso em: 12 maio 2020.

TUCKER, J. et al. **Better Practice in Music Education**. Vol. II. Baltimore: Maryland State Department of Education, 2003. Disponível em: <http://www.marylandpublicschools.org>. Acesso em: 8 maio 2020.

VEIGA-BRANCO, Augusta. **Competência emocional**: Um estudo com professores. Coimbra: Quarteto. 2004. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5463>. Acesso em: 8 maio 2021.

WHITESIDE, Abby. **Abby Whiteside on piano playing**. Michigan: Amadeus Press. 1997.

WOLFE, Patricia. **Compreender o Funcionamento do Cérebro**. Porto: Porto Editora. 2007. Disponível em: <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/compreender-o-funcionamento-do-cerebro/176333>. Acesso em: 2 junho 2020.

ZORZAL, Ricieri. Propostas para o ensino e a pesquisa em cursos de graduação em instrumento musical: Bases para uma reformulação do bacharelado. In **Per Musi**, n. 34, p. 62–88. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/permusi20163403>. Acesso em: 1 junho 2021.



Comunicações orais

Técnica e Literatura

Pianística

VI ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DO PIANO



O princípio da relação e regulação do impulso-movimento, a imagem artística, e as cadeias musculares: uma convergência expressiva

The relationship and regulation of the impulse-movement principle, the artistic image, and muscle chains: an expressive convergence



Gabriel Paolo Gnoatto Tafarel

Universidade do Estado de Santa Catarina
gabrielgnoattotafarel@gmail.com

Maria Bernardete Castelan Póvoas

Universidade do Estado de Santa Catarina
bernardetecastelan@gmail.com

Resumo: A concepção do movimento humano dentro do contexto artístico envolve tanto aspectos objetivos quanto subjetivos do conhecimento. Como fundamentar uma abordagem de aprendizado e ensino que integre de forma sistemática tais aspectos torna-se imprescindível dada a interdisciplinaridade da ação pianística. A partir da convergência de três conceitos relacionados à causa e efeito do movimento, constituindo o princípio da relação e regulação do impulso-movimento (PÓVOAS, 1999), a imagem artística (NEUHAUS, 1973) e as cadeias musculares e miofasciais, buscou-se compreender de forma mais aprofundada o processo de aquisição e consolidação da coordenação motora durante o aprendizado de uma nova peça. A metodologia consistiu na revisão reflexiva da literatura envolvendo áreas como biomecânica, fisiologia, psicologia e aprendizagem motora. O corpo conceitual das informações foi então abstraído a partir de fundamentos da dialética e colocado em prática durante a fase de preparação do repertório semestral do autor da presente pesquisa. Como resultados, foi possível observar melhoras significativas quanto à prevenção de lesões, concentração, memorização e principalmente, no componente expressivo da performance das peças.

Palavras-Chave: Impulso-Movimento. Imagem Artística. Cadeias Musculares.

Abstract: The conception of human movement within the artistic context involves both objective as subjective aspects of knowledge. How to support a learning and teaching approach that integrates in a systematic way these aspects becomes essential given the interdisciplinary nature of pianistic action. From the convergence of three concepts related to the cause and effect of movement, constituting the relationship and regulation of the impulse-movement principle (PÓVOAS, 1999), the artistic image (NEUHAUS, 1973), and the muscle and myofascial chains, we sought to understand more deeply the process of acquisition and consolidation of the motor coordination demanded during the learning phase of a new musical piece. The methodology consisted on reflexive review of literature involving fields such as biomechanics, physiology, psychology and motor learning. The conceptual body of information was then abstracted through fundamentals of dialectics and implemented during preparation of the author's semester repertoire. As results, it was possible to observe significant improvements regarding the prevention of injuries, concentration, memorization, and mainly, in the expressive component during performance of the pieces.

Keywords: Impulse-Movement. Artistic Image. Muscle Chains.



Introdução

A capacidade do ser humano em realizar movimentos complexos, ao mesmo tempo em que exerce fascínio, intriga pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento. São muitos os campos de estudo envolvidos, cujo escopo prático-teórico abrange fundamentos que vão desde áreas da fisiologia e anatomia até a neurologia e psicologia. Segundo Magill (2016, p. 3), “a **habilidade motora** compreende o conjunto de atividades ou tarefas que requerem o controle voluntário sobre o movimento das articulações e dos segmentos do corpo com vistas a um determinado objetivo” ¹. Ao que ele complementa com a definição de **aprendizagem motora**:

O aprendizado motor consiste na aquisição de habilidades motoras, no melhoramento da performance de habilidades motoras aprendidas ou altamente consolidadas, ou a reaquisição de habilidades que são difíceis de serem executadas ou não podem ser performadas devido a lesões, doenças e outros impedimentos. O interesse se concentra nas mudanças comportamentais e/ou neurológicas que ocorrem quando uma pessoa aprende uma habilidade motora, bem como nas variáveis que influenciam aquelas mudanças² (MAGILL, 2016, p. 3, tradução nossa).

Concomitante a esta linha de raciocínio, Kaplan traça uma abordagem da aprendizagem focada no aspecto psicológico do movimento, onde “a aprendizagem da execução de um instrumento musical, sendo de caráter perceptivo-motor, com forte carga do elemento cognitivo é basicamente um processo psicológi-

1 Motor Skills – Activities or tasks that require voluntary control over movements of the joints and body segments to achieve a goal.

2 Motor Learning - The acquisition of motor skills, the performance enhancement of learned or highly experienced motor skills, or the reacquisition of skills that are difficult to perform or cannot be performed because of injury, disease, and the like. Of interest are the behavioral and/or neurological changes that occur as a person learns a motor skill and the variables that influence those changes.



co!” (KAPLAN, 1987, p. 14). Dessa forma, o processo de aquisição, seus desdobramentos e mecanismos até a consolidação do aprendizado de um novo movimento perfazem o tema principal desta pesquisa.

Concernente ao campo dos movimentos complexos, situa-se a ação pianística. Em termos genéricos, a função de um pianista é traduzir códigos e símbolos contidos no papel, em sons que apresentam uma estrutura coerente entre si. Durante este processo de tradução, uma miríade de eventos se sucede para que a resultante sonora seja a mais efetiva possível, entre outras palavras, para que a intenção do compositor seja transmitida pelo *performer* de maneira fiel e clara. Obviamente, existe margem para interpretação e isso dependerá das decisões de cada pianista, entretanto, a função primordial de um código musical será sempre bem delimitada.

Não obstante, nem todas as informações podem ser colocadas em uma partitura, fazendo com que a sua interpretação dependa de conhecimentos intrínsecos a cada instrumentista. Interpretar uma obra é, acima de tudo, um processo aberto e de essência ilimitada, que envolve praticamente todos os sentidos do ser humano, exigindo alto grau de sinergismo muscular e que demanda um dispêndio elevado tanto de energia física quanto mental.

Objetivos

Os objetivos que permearam o desenvolvimento desta pesquisa, convergiram na busca por uma compreensão mais integrada do movimento humano dentro do contexto artístico, tendo a expressividade como paradigma da prática instrumental. Sendo uma área efetivamente interdisciplinar, as perguntas-chave que constituíram a pulsão norteadora deste trabalho foram:

1. O que faz com que um gesto seja musical?
2. Como tocar com mais expressividade e consolidar movimentos integrados a um sentido artístico, não somente a partir de uma visão reducionista de superação de desafios técnicos?



3. Como fundamentar uma abordagem de rotina de treino em que os aspectos e significados expressivos apareçam desde o início do aprendizado de uma nova peça e não refletidos como etapa adicional, somente no final da preparação ou no momento da performance?

Metodologia

Nessa linha de raciocínio, buscou-se um entendimento mais abrangente em como conceber e compreender o movimento humano, mais especificamente, no campo da ação instrumental. Para a realização da pesquisa, a metodologia consistiu em análise da literatura pertinente à intersecção da prática pianística com a coordenação motora. Sendo de escopo genuinamente interdisciplinar, uma análise reflexiva foi realizada a partir de conteúdos relativos desde ao campo das ciências biológicas, como fisiologia, anatomia, neurologia e psicologia até aqueles específicos à prática pianística, incluindo-se aqui livros de pedagogos, concertistas e tratados da técnica do piano.

Os conceitos e informações apreendidas, foram então aplicados durante a fase de preparação do repertório semestral do autor deste trabalho, bem como na análise visual dos movimentos de pianistas de alto desempenho. Isso foi feito a fim de identificar padrões de comportamento corporal com seu respectivo resultado sonoro, que pudessem validar fatores inerentes à ideia de uma performance considerada expressiva. Durante essa fase, uma abordagem baseada na dialética serviu como fundamento teórico para a abstração e sistematização das ideias que culminaram então no resultado proposto para esta pesquisa.

Discussão

No aprendizado de um novo movimento, sentidos como visão, audição e propriocepção são ativados para que seja possível a materialização de uma ideia eminentemente mental, ou seja, a concepção do movimento começa, antes de tudo, na mente. Todos os sentidos trabalham concomitantemente e servem tanto para abstrair uma intenção musical como para analisar o seu resultado.



Nesse contexto, a visão serve para identificar o código musical e posteriormente regular espacialmente a coordenação dos movimentos, a audição prevê um resultado sonoro e o analisa para que seja verificado o ideal estético previamente concebido e a propriocepção regula as sensações durante a interação do corpo do pianista com o instrumento.

Entende-se que a música instrumental é uma das, senão a mais abstrata de todas as artes. Isso se torna um desafio quando vamos criar uma concepção de movimento baseado em uma ideia musical, já que, não podemos separar uma ação corporal da intenção artística, ou seja, um movimento bem concebido não pode ser reduzido a uma sequência de gestos sem conteúdo imagético, pois assim a expressividade torna-se limitada. Um movimento bem definido é aquele cuja imagem artística foi consolidada juntamente aos padrões de gestos corporais, onde um fica incompleto sem o outro. A imagem artística não se substancia materialmente sem os gestos e os gestos não possuem conteúdo expressivo sem uma imagem artística. Como conciliar esta dicotomia entre subjetividade e objetividade torna-se uma grande questão, daí a necessidade de compreensão e estudo tanto das ciências naturais e físicas quanto das ciências sociais e artísticas. Kaplan, em seu livro *Teoria da Aprendizagem Pianística*³, chama atenção para a necessidade desta integração de áreas, a fim de tornar o ensino instrumental mais cientificamente embasado:

a necessidade inadiável de fundamentar o ensino de piano, não no empirismo-subjetivismo imperantes, e sim em bases científicas, isto é, nos dados objetivos que nos podem proporcionar aqueles ramos do saber que, como a Anatomia, a Fisiologia, a Física e a Psicologia, especialmente a da Aprendizagem Motora, deveriam ser os pilares de sustentação do processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos musicais. (KAPLAN, 1987, p. 13)

Em congruência a este pensamento, a partir da pesquisa foi possível desenvolver uma abstração musical mais convergente à dialética corpo-movimento. Fundamentada a partir de três conceitos de origens aparentemente distintas, sendo o princípio da relação e regulação do impulso-movimento (PÓVOAS, 1999), imagem artística (NEUHAUS, 1973), aliados ao conhecimento das cadeias

³ KAPLAN, José A. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

musculares e miofasciais que constituem o ser humano, foi possível vislumbrar uma intersecção de ideias-chave que resultam em um objetivo comum: a expressividade corporal dentro da prática pianística. Em síntese, buscou-se uma compreensão mais sistemática de como uma interpretação expressiva possa ser fundamentalmente atingida.

A Imagem Artística

Partindo-se do pressuposto de que a concepção de um movimento começa na mente, é fundamental ter uma representação a priori da intenção deste movimento, isto é, do que se busca transmitir com seu resultado sonoro. O pianista e pedagogo russo Heinrich Neuhaus, em seu livro *The Art Of Piano Playing*⁴ propõe que o primeiro estágio de aprendizado de uma peça seja justamente a idealização deste conceito expressivo, ao que ele nomeia de “Imagem Artística”. Segundo Neuhaus:

Mas o que significa a “imagem artística de uma composição musical” senão a própria música em si, o tecido vivo de um som, a linguagem musical com suas regras, componentes e partes, que chamamos de melodia, harmonia, polifonia etc., uma forma estrutural específica, um conteúdo emocional e poético? 5 (NEUHAUS, 1973, p. 15, tradução nossa)

Nesse sentido, a imagem artística pode ser entendida como um significado extramusical que o intérprete cria para a composição como totalidade de uma essência única. Depende tanto de aspectos objetivos, como a habilidade motora e técnica do instrumentista, e de aspectos subjetivos, como experiências vividas, capacidade de abstração de significados oriundos de outros campos do saber, e primordialmente da sua sensibilidade artística. Para Neuhaus, a relação do discurso musical como parte de uma linguagem baseada em metáforas, também se faz presente dentro de seu pensamento:

4 NEUHAUS, Heinrich. *The Art of Piano Playing*. New York: Praeger Publishers, 1973.

5 But what is “the artistic image of a musical composition” but music itself, the living fabric of sound, musical language with its rules, its component parts, which we call melody, harmony, polyphony, etc., a specific formal structure, an emotional and poetic content?



Quantas vezes ouvi alunos que não tiveram instrução quanto à musicalidade, estética, que são musicalmente não desenvolvidos o suficiente, tentarem performar as composições dos grandes compositores! A linguagem musical não estava clara para eles; em vez de discurso, faziam apenas uma espécie de murmúrio, em vez de uma ideia clara – somente esparsos fragmentos de pensamento; em vez de lógica profunda – “efeito sem causa” e em vez de uma imagem poética – sombra prosaica...Este é o tipo de interpretação que se tem se a imagem artística está distorcida ou não está na essência da performance.⁶ (NEUHAUS, 1973, p. 15, tradução nossa)

A partir desta elaboração, o principal questionamento levantado é o de como desenvolver ou implementar então, a imagem artística, como torná-la a essência de uma performance. Por ser intrinsecamente um conceito amplo e ilimitado, uma discussão voltada para a sua aplicabilidade torna-se um desafio. Uma vez que a linguagem metafórica pode ser um componente indispensável na comunicação entre professor e aluno, é preciso que se compreenda, inicialmente, os mecanismos básicos e fundamentais quanto à sistemática do funcionamento do corpo e sua integração com o piano, com o intuito de se atingir um aprofundamento do aspecto físico e tangível do movimento.

Assim, complementando o questionamento anterior, surgem outras racionalizações importantes a serem feitas dentro da perspectiva de ensino de determinada obra musical, por exemplo: como estudantes de piano podem abstrair em movimento, metáforas de linguagem? De que maneira o professor pode transmitir o conhecimento de modo que não fiquem lacunas no corpo do processo de aprendizado? A imagem artística funciona eminentemente como fator psicológico, e faz parte, sobretudo, de um complexo caminho para o desenvolvimento motor. Entretanto, corre o risco de ser insuficiente e demasiado subjetiva caso o aluno não compreenda os aspectos físicos e fundamentais que governam a ação pianística.

⁶ How many times have I heard pupils who have had no real musical or artistic schooling, i. e., no aesthetic education, who are musically insufficiently developed, attempt to render the compositions of great composers! Musical language was not clear to them; instead of speech, they achieved only some sort of muttering; instead of a clear idea—only some meagre fragments of thought; instead of a strong emotion—some abortive pangs; instead of profound logic—“effect without cause”, and instead of a poetic image—a prosaic shadow. And, of course, so-called technique was consequently also inadequate. This is the kind of playing you get if the artistic image is distorted, or is not at the core of the rendering, or is altogether absent.

O Princípio da Relação e Regulação do Impulso-Movimento

Dentro desta perspectiva, o princípio da relação e regulação do impulso-movimento elaborado pela pianista e professora Maria Bernardete Castelan Póvoas vem ao encontro de uma possível tradução conceitual entre uma imagem mental e uma ação corporal. Focando no aspecto contínuo e fluido do movimento, esse princípio pode ser vislumbrado como um veículo para materialização da imagem artística proposta por Neuhaus. Segundo a pianista:

O princípio da relação e regulação impulso-movimento, mais do que um recurso técnico é um recurso estratégico de utilização do movimento, no sentido de explorar a organização espacial do movimento em sua trajetória, controlando a energia despendida e a velocidade do gesto sem perder de vista a associação do(s) movimento(s) com os eventos musicais e o resultado sonoro. (PÓVOAS, 1999, p. 89)

A autora propõe duas abordagens para a construção do princípio, que são os ciclos de movimento e a simplificação do movimento por redução de distâncias (SMRD). Em síntese, o SMRD fragmenta movimentos complexos em suas unidades fundamentais, além de reduzir saltos e grandes percursos no teclado em distâncias mínimas, com a finalidade de primeiro praticar e assimilar pequenas quantidades de informação para, posteriormente, integrar o todo. Como efeito da presente pesquisa, entretanto, foi considerado apenas os ciclos de movimento, uma vez que sua essência já leva em conta os aspectos inerentes do SMRD.

Segundo Póvoas (1999), a execução será otimizada organizando os movimentos de acordo com a quantidade e frequência de padrões na música e agregando o maior número possível de eventos (padrões) em um único ciclo de movimento. A unidade básica de um ciclo é constituída por três fases: o impulso ou apoio; a trajetória, que é o percurso do movimento e finalmente a queda, que também é um novo impulso para o início de outro ciclo. Quanto mais padrões puderem ser concebidos dentro da fase de percurso de um ciclo, melhor, pois gasta-se menos energia à nível de processamento cerebral. Dessa forma, o impulso, que é a ação que precede o movimento é gerado a partir de uma análise prévia do material musical e tem como resultante um encadeamen-

to de movimentos interdependentes que exigem do corpo completa sincronia e sinergismo muscular.

As variáveis que regem a concepção de um ciclo incluem a trajetória do aparato locomotor, intensidade sonora exigida, velocidade de ataque, pressão, dentre outras. Assim, busca-se a racionalização e automatização do gesto, com vistas ao controle motor, onde esses gestos possuem uma relação de causa, que é a interpretação de um símbolo musical, e efeito, que seria seu resultado sonoro. Desta premissa, Póvoas afirma o seguinte:

Desta forma, dentro de uma concepção analítica de relação de causa e efeito, postula-se que a objetivação do binário impulso-movimento possa ser um dos componentes básicos do processo de construção da ação pianística juntamente com demais fatores e aspectos que importem, constituam e/ou influam na atividade aqui discutida. (PÓVOAS, 1999, p. 88)

A fim de expandir e compreender melhor esta noção de causa e efeito do gesto musical, buscou-se integrar a esta perspectiva dos ciclos de movimento, o conceito da imagem artística proposto por Neuhaus. Como já discutido anteriormente, este conceito pode ser vislumbrado como a origem mental de um gesto musical, ou seja, a sua causa, para depois ser materializado como efeito a partir dos ciclos de movimentos. A síntese resultante da abstração da imagem artística com os ciclos de movimento converge para a totalidade da relação causa-efeito do movimento humano dentro do contexto artístico, dando luz à expressividade.

As Cadeias Musculares

Dentro deste viés, como proposta de um olhar mais amplo sobre a dialética corpo-movimento, nas últimas décadas a compreensão da biomecânica do ser humano vem passando de um enfoque reducionista em que se analisam músculos isoladamente, para uma abordagem mais integrativa onde o complexo músculo-articular se comporta como uma teia fortemente conectada e interdependente. Temos, como exemplo, as cadeias musculares e miofasciais que podem



ser entendidas como grupos de músculos que trabalham juntos a serviço de uma expressão (DENYS-STRUYF GODELIEVE, 1995). Seu estudo aprofundado, pode proporcionar um entendimento mais compatível com a interação de uma ideia musical a um movimento, já que a prática pianística não envolve músculos isolados, mas sim uma cooperação de cadeias musculares em um balanço compensatório e contínuo de tensão e relaxamento.

Os dois principais fundamentos intimamente ligados e que são afetados pelo funcionamento das cadeias musculares, são a postura e a sua correspondente expressão corporal. Dessa forma, a ação pianística, em virtude da sua natureza múltipla tanto atrelada ao movimento como fenômeno puramente físico em conjunto a um significado artístico, pode aproveitar muito de uma abordagem que expanda a consciência corporal do intérprete. Assim, considera-se que toda postura está atrelada a uma expressão e influi diretamente na transferência e projeção de peso no teclado, sendo a sua noção espacial um fator constante a ser trabalhado na rotina da prática instrumental.

Além disso, se considerarmos a postura corporal como sendo um produto do ambiente e das suas circunstâncias variadas, bem como da própria noção pessoal de indivíduo inserido em uma sociedade, percebemos que os sentimentos e estados emocionais podem exercer papel de molde estrutural no corpo de cada pessoa. E se interpretar uma obra é, de certa forma, uma receptação ou transferência das intenções e sentimentos de um compositor para o intérprete, a correspondência entre o conteúdo expressivo desta mesma obra e a postura corporal do instrumentista adquire novamente uma relação de causa e efeito. Aqui, no entanto, a origem da causa seria a essência individual que cada um adquire ao experimentar determinada obra, e o seu efeito seria as alterações que aquela obra acarreta sobre o corpo, primordialmente no aspecto postural para o instrumentista, que é quem executa a peça, bem como no aspecto auditivo para o ouvinte, que recebe a imagem artística do intérprete.

Existem várias correntes que fazem uso e tentam explicar os princípios reguladores das cadeias musculares, onde muitas delas estão inseridas no ramo da medicina alternativa. Meu intuito em trazer este conceito como parte de uma proposta de ensino integrativo ocorre principalmente ao se levar em conta que

o corpo, bem como os seus movimentos dentro do contexto artístico, funciona como um veículo intermediário na conversão de substâncias essencialmente metafísicas, como imagens, sentimentos e estados de ânimo, em formas perceptíveis da realidade, na forma de ondas sonoras. Estes sons, por princípio, são gerados a partir de movimentos fundamentados na expressividade, que por sua vez é abstraída pela convergência da imagem artística e dos ciclos de movimento.

Concluindo esta linha de raciocínio, uma investigação extensiva do modo de funcionamento das cadeias musculares adquire também grande potencial para que sejam prevenidas lesões e bloqueios mentais quanto à rotina de treino e performance de uma obra musical, além de compreender de forma mais ampla o processo de memorização de uma peça, limitada não apenas a uma sequência de gestos, mas sim como uma totalidade com identidade própria. Assim, uma vez que a ação pianística não pode ser resumida em movimentos sem a natureza de uma essência expressiva, o estudo das cadeias musculares perfaz uma perspectiva futura importante dentro do contexto desta pesquisa.

Aplicações e resultados alcançados até o momento

O corpo teórico dos três conceitos previamente apresentados, a saber: o princípio da relação e regulação do impulso movimento, a imagem artística e as cadeias musculares foi posto em prática durante a preparação de repertório semestral, como requisito para a aprovação da disciplina “Instrumento – Piano”. O processo de aprendizado de duas peças que compõem o repertório será ilustrado a seguir.

A primeira peça é o Estudo No. 1 em Fá Menor do compositor polonês Fryderyk Chopin, B. 130, que faz parte da coleção de 3 estudos concebidos para integrar o *Méthode des méthodes de piano*, de Ignaz Moscheles e François-Joseph Fétis. O principal recurso técnico a ser desenvolvido para a obra é a sincronia entre mãos a partir de uma polirritmia 4:3. Buscando uma interpretação expressivamente embasada, e integrando os conceitos propostos neste trabalho, foram abordadas duas frentes de estudo, uma mais subjetiva com conteúdo relativo à imagem artística, e outra com teor mais prático, através da

delimitação dos ciclos de movimento. A composição de cada frente pode ser encontrada de forma resumida, na **Tabela 1** a seguir:

Tabela 1: Fatores subjetivos e objetivos trabalhados durante a concepção da coordenação motora das obras.

Imagem Artística (Causa do movimento)	Ciclos de Movimento (Efeito do movimento)
Análise estrutural das obras Correlações com outros campos do saber	Impulsos e apoios no teclado Delimitação dos eventos (Padrões)
Reflexão imagética, cenários	Rotação de punho e antebraço
Analogias com palavras	“Entrar” e “Sair” com as mãos no teclado
Significados e associações pessoais	Deslocamento de tronco

A **Figura 1**, por sua vez, exemplifica uma aplicação de como este conjunto de informações pode ser anotado na partitura, de forma a tornar o processo mais consciente e sistemático:

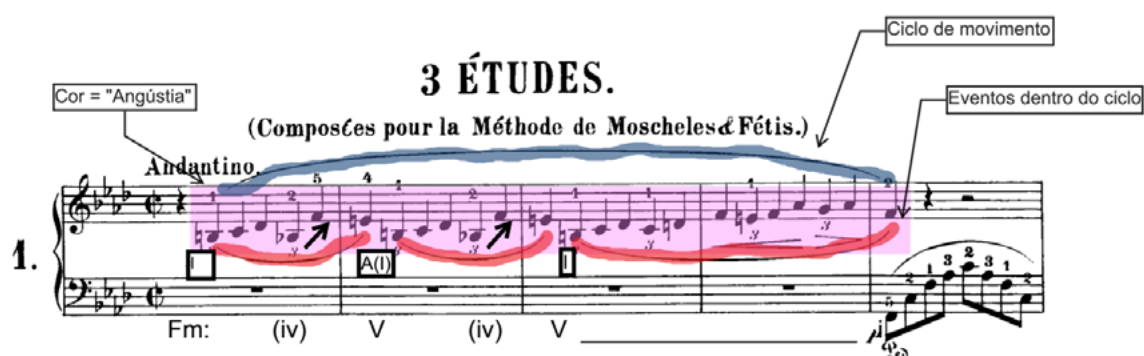


FIGURA 1 - Anotações do trecho inicial referente à fase de concepção dos movimentos da peça.

Importante ressaltar, que o processo da concepção dos movimentos deve ser feito como primeira etapa da preparação da peça e que, preferencialmente, sejam anotadas todas as informações na partitura, a fim de garantir o contínuo contato e reflexão dos detalhes durante as rotinas de treino. Na **Figura 1**, pode-se observar indicações de caráter mais subjetivo, que constituem aqueles

atrelados à ideia da imagem artística, como a associação de determinado trecho com sentimentos ou cores, que são individuais a cada pessoa, bem como a análise (in)formal da estrutura harmônica, identificando pontos de escalada de tensão, com dominantes, cadências, dentre outros fatores implícitos na partitura. Uma vez que este estudo não foi concebido com uma imagem ou significado explícito pelo compositor, a interpretação do sentido extramusical da obra torna-se mais individualizada e aberta para o intérprete.

Com relação à tradução dos sentidos subjetivos em movimento, o próprio compositor deixou claro as possíveis marcações de apoio e impulso, bem como a estruturação dos ciclos de movimento por meio das linhas de fraseado. As linhas vermelhas logo abaixo da notação da clave de sol constituem os eventos dentro do primeiro ciclo de movimento da peça. Cada evento deve ser trabalhado isoladamente a partir de seus respectivos apoios e impulsos, marcados na imagem com “I” referente a impulso e “A” referente a apoio ou queda. As setas orientadas para cima representam o movimento de “entrar” ou trazer o punho para “dentro” do teclado. A abstração da união dos eventos é então pensada como um ciclo de movimento único, onde cada evento é trabalhado como projeção do outro, em um espectro contínuo do movimento. A quantidade de detalhes e a sua sistemática podem ser de menor ou maior densidade, dependendo das necessidades do intérprete.

A segunda peça trabalhada que também foi vislumbrada a partir desta abordagem, foi *Les Jeux d'Eau à la Villa d'Este* do compositor húngaro Franz Liszt, que faz parte do ciclo de peças conhecidas como “Anos de Peregrinação”, terceiro volume. De alta demanda técnica, a obra possui vários desafios pianísticos mas que podem transformar-se em virtuosismo raso caso uma fundamentação de seus significados e contexto histórico seja deixada de lado. Diferentemente do estudo de Chopin, esta obra possui um significado mais claro quanto à sua interpretação, o que deixa o fator da imagem artística mais delimitado e fechado para o intérprete.

Liszt, ao conceber a peça, atribuiu sentidos religiosos quanto à natureza de sua essência. O elemento central é a água, com toda sua fluidez e movimento,

tanto como fenômeno espiritual, que o próprio compositor insere a partir de versos bíblicos em determinada passagem, assim como um veículo para a contemplação da própria substância da água, com suas ondulações e profundidade refletidas em arpejos de acordes diatônicos. A **Figura 2**, a seguir, representa as principais informações apreendidas durante a fase da concepção dos movimentos para a peça, referente ao primeiro trecho:

Liszt - Troisième Année

4. Les Jeux d'Eau à la Villa d'Este

Ciclo de movimento
Cor: brilho, cristalino, amarelo.
Sensação: plenitude, ascensão.

Eventos (Padrões) dentro do ciclo

Allegretto
p vivace
F#: V7

poco
a poco
cresc.

Final do primeiro ciclo

FIGURA 2 – Delimitação do primeiro ciclo de movimento da peça, com suas subunidades, impulsos, apoios e aspectos imagéticos.

Logo no início da obra, a partir dos arpejos ascendentes de acordes compostos em ambas as mãos, pode-se abstrair um ciclo de movimento, que ocorre até o sexto compasso e envolve majoritariamente a projeção do tronco para a frente, bem como a rotação de punho entre o início e o final de cada impulso e

apoio. As linhas mais escuras representam cada evento ou padrão constituinte do ciclo e a linha contínua superior de cor mais clara representa a totalidade do ciclo. As setas acima de cada uma das linhas inferiores novamente indicam o movimento de “entrar” com a mão no teclado, como sentido de compensação da disparidade do comprimento dos dedos. O objetivo final da concepção deste primeiro ciclo, é internalizar o trecho como se fosse composto de um único apoio e uma única queda apenas, ou seja, a automatização de um gesto que facilita a expressão da passagem junto à sua memorização.

A cor mais clara atribuída ao corpo do trecho representa a sensação obtida pelo intérprete, no caso, o autor da presente pesquisa, pelo fato da tonalidade estar em Fá Sustenido Maior, bem como a um conjunto de abstrações sintetizadas em uma identidade que remonta à cristalinidade da água. Esta concepção inerentemente ligada ao conceito da imagem artística de Neuhaus, também é fundamentada pela pesquisa do conteúdo religioso da obra e de imagens das fontes de água que inspiraram o compositor. A peça ainda está em desenvolvimento, entretanto, a sistemática de treino pode ser resumida a partir do trecho apresentado.

Como resultados deste processo de aprendizado, foi possível constatar melhoras significativas na rotina de estudo com o instrumento, que a partir da fundamentação do material previamente demonstrado permitiu atingir níveis de expressividade outrora ainda não observados. A aquisição dos padrões de movimento ocorreu de maneira mais fluida e o constante envolvimento consciente durante todo o processo corroboraram para uma interpretação mais musical, com movimentos e gestos expressivamente embasados.

Considerações Finais

A música pode ser compreendida como uma manifestação inerente à natureza do ser humano, a partir da afirmação da sua própria existência essencialmente criativa, onde a performance constitui a síntese da materialização de uma obra através do instrumento musical. Neuhaus resume este pensamento de maneira brilhante, com conceitos advindos da dialética:



Eu insisto na seguinte tríade dialética: tese, antítese e síntese: música é a tese, o instrumento é a antítese e a síntese é a performance...A Música vive dentro de nós, em nosso cérebro, nossa consciência, nossas emoções, nossa imaginação; seu “domicílio” pode ser precisamente estabelecido: é a nossa audição. O instrumento existe sem nós; é uma partícula objetiva do mundo exterior e assim deve ser estudado, deve ser dominado e feito consentir com o nosso mundo interior, e obedecer à nossas vontades criativas. (NEUHAUS, 1973, p. 17-18, tradução nossa)⁷

A literatura referente à prática do piano possui muitas vertentes e direcionamentos distintos de como analisar o movimento e como conceber a ação pianística em si. Atualmente, é preciso acima de tudo uma abordagem mais integrada do movimento, conciliando áreas de substância mais subjetiva com aquelas de caráter mais prático e objetivo. Considerando a complexidade que é a atividade musical, esta pesquisa, que ainda se encontra em fase de desenvolvimento, procurou aliar o conhecimento de diversos campos do saber com vistas à um constante aprofundamento da área da performance musical.

Suas projeções e perspectivas ainda permitem expansão e ramificação dos tópicos abordados, sempre com o intuito de desenvolver um modelo de aprendizado mais integrativo. As perguntas-chave que compreendem e que constituem a força motriz deste trabalho são:

- **O que faz um gesto ser musical?**
- **Como fundamentar uma interpretação mais expressiva?**

Estas perguntas não possuem resposta definida ou fechada, fazendo desta reflexão um processo intrinsecamente contínuo e ilimitado.

7 I insist on the following dialectic triad: thesis, antithesis, synthesis: music is the thesis, the instrument is the antithesis and the synthesis is the performance. Music lives within us, in our brain, in our consciousness, our emotions, our imagination; its “domicile” can be accurately established: it is our hearing. The instrument exists without us; it is a particle of the objective outside world and as such must be studied, must be mastered and made to comply with our inner world, and obey our creative will.



Referências

DENYS-STRUYF, GODELIEVE. *Cadeias Musculares e articulares: O Método G. D. S / Godelieve Denys-Struyf*; tradução da língua francesa: Lúcia Campello Hahn. São Paulo: Summus, 1995.

KAPLAN, José A. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

MAGILL, Richard A.; ANDERSON, David I. *Motor Learning and control: concepts and applications*. New York University; San Francisco State University; McGraw-Hill Education, 2016.

NEUHAUS, Heinrich. *The Art of Piano Playing*. New York: Praeger Publishers, 1973.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan. *Controle do movimento com base em um princípio de relação e regulação do impulso-movimento: possíveis reflexos na ação pianística*. Orientador: Celso Gianetti Loureiro Chaves. 1999. 237 p. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.



Inter-relações entre a *Valsa Op. 64 N.1* de Frédéric Chopin e a 7ª *Valsa de Esquina* de Francisco de Mignone

Interrelationships between the Waltz Op. 64 N.1 by Frédéric Chopin
and the 7th Waltz de Esquina by Francisco de Mignone

Alexandre Diettrich

alexandredietrich@yahoo.com.br

Maria Bernardete Castelan Póvoas

bernardetecastelan@gmail.com



Resumo: Nesse artigo é apresentado um panorama sobre a *Valsa Opus 64 n.1* de Frédéric Chopin e a 7ª *Valsa de Esquina* de Francisco de Mignone onde são relacionadas semelhanças entre materiais melódicos e interpretativos de ambas as peças. A escrita flautística, característica peculiar e presente de maneira contundente em peças de Mignone, é tratada como um fator de afinidade musical entre as valsas. A comparação entre a escrita musical dos trechos em destaque permite observar que a manipulação da escrita flautística na obra de Mignone para piano pode ser associada à *Valsa do Minuto* de Chopin, assim como propiciar um entendimento técnico e musical para o estudo e a realização pianística das peças.

Palavras-Chave: Valsa, Francisco Mignone, Frédéric Chopin.

Abstract: This article presents an overview of a Waltz Opus 64 n.1 by Frédéric Chopin and a 7th Corner of Waltz by Francisco Mignone, and similarities of melodic and interpretive materials are related. Flutistic writing, a peculiar characteristic that is strikingly present in Mignone's piece, is treated as a factor of musical affinity between the waltzes. The comparison between the musical writing of the highlighted excerpts allows us to observe that the manipulation of the writing present in Francisco Mignone's work for piano can be associated with the Waltz of the Minute by Chopin, as well as providing a musical technician for the study and pianist execution of the parts.

Keywords: Waltz, Francisco Mignone, Frédéric Chopin.



Introdução - Contexto

Ao investigar sobre a utilização de elementos musicais oriundos de manifestações musicais populares¹ no repertório para piano constata-se que um número considerável de compositores criou peças sob influência dessa perspectiva. Tal influência é verificada em obras nas quais foram empregados não somente elementos musicais como ritmos, melodias e harmonias, mas também gêneros e formas da música popular que são explorados e transpostos para suas composições para piano solo, assim como valsas. Procedimentos dessa natureza foram adotados por compositores em vários períodos no decorrer da história da música ocidental. Com as transformações na mecânica do piano e, conseqüentemente, da técnica instrumental houve uma significativa expansão de possibilidades na produção de efeitos sonoro-interpretativos, grande parte deles adequados à utilização daqueles materiais musicais tanto para a composição de novas obras como para a realização instrumental.

Não há comprovação definitiva sobre a origem e data da criação da valsa, mas sabe-se da aceitação do gênero no meio social e cultural desde longa data. Manfrinato fala que:

Tão incerta quanto à localização geográfica e datação da origem da valsa, é qual teria sido a dança camponesa que se desenvolveu e modificou para dar origem a essa música dançada (...). Embora não seja claro o [seu] surgimento, é sabido que ocorrera uma popularização da valsa no século XIX que se espalhou pelo mundo (...) (MANFRINATO, 2019, p. 42/43)

¹A música popular aqui é tratada no viés da experiência e interação da diversidade cultural de povos que deixaram um saldo positivo no campo da música, com o estudo de elementos oriundos da pluralidade cultural consequente da miscigenação entre povos imigrantes.



Com vistas ao interesse do público, a inclusão de valsas em recitais de piano foi sendo cada vez mais apreciada, sendo consideradas peças essenciais em programas de concerto temáticos ou não. Dessa forma, a valsa, de peça de salão para ser dançada passou a ser destacadamente apreciada também quando interpretada exclusivamente ao piano.

Uma característica da valsa, gênero fundamentalmente dançante, trata-se do tempo ternário. De maneira geral, desde as mais remotas peças até composições contemporâneas do gênero, o compasso $\frac{3}{4}$ (três por quatro) é mantido como inerente. Cabe observar que, embora a tenha a divisão ternária como padrão, a valsa tem por vezes tem sua velocidade alterada por mudanças de andamento alternados, ora mais rápidos ora mais lentos, e/ou por indicações de sinais de expressão. Muito embora o caráter dançante seja uma particularidade musical e interpretativa típica da valsa, reforça sua condição como uma peça musical popular que é dançada em diversas circunstâncias festivas.

Com relação às valsas brasileiras, cabe salientar a grande incidência de rubatos e tempos lentos. Reis (2010, p. 44-52) fala sobre a presença desses elementos musicais nas valsas brasileiras: “ocorre a presença do pulso ternário regular em algumas valsas e perda do pulso regular em outras, através de acentuações, diluições do acompanhamento padrão e uso de rubatos. Ocorre também o predomínio de andamentos lentos”. Quanto à influência que o meio popular ofereceu ao gênero valsa e para sua transformação, Mazzuoli agrega a informação seguinte:

Do que era popular e, de certa forma, grosseiro, passou-se para o erudito e burilado, transferindo a simplória melodia do campo para a rica tessitura musical dos grandes salões de baile. Tais salões, a partir de então, viram-se impregnados de musicalidade graciosa e dançante, tudo, no entanto, muito distinto das valsas dos salões vienenses. (MAZZUOLI, 2020, s/p)

Como exemplo da circunstância exposta, este artigo reporta-se à “valsa” enquanto gênero, destacadamente presente na obra para piano solo de compositores, entre outros: Johannes Brahms (1833-1897) com 16 valsas para piano solo, Frédéric Chopin (1810-1849) compôs dezenove, Maurice Ravel (1875-



1937) escreveu a série *Valses nobles et sentimentales* contendo oito valsas, e os brasileiros Ernesto Nazareth (1863-1934) com trinta e nove valsas, Aldo Krieger (1903-1972) criou 24 valsas e Francisco Mignone (1897-1986) com cerca de sessenta valsas para piano solo².

1. A valsa em Francisco Mignone e Frédéric Chopin

Francisco Mignone e Frédéric Chopin dedicaram parte de sua obra à composição de valsas e nelas incorporaram elementos de origem popular. Ambos (re)utilizaram e refinaram este gênero musical, empregando componentes os mais variados. Deram destaque à valsa, uma importância ímpar quando de sua dedicação para este gênero musical, cada qual à sua maneira e em seu período de composição. Sabe-se que Mignone foi influenciado pelas valsas de Chopin para compor sua coleção de peças e que esta influência, que foi decisiva no ato composicional, cabe ser considerada na sua interpretação pianística. Também a influência da música popular vai constituir-se em fator de afinidade e inter-relação entre as duas peças.

1.1 Francisco Mignone e a Valsa

O compositor brasileiro Francisco Mignone (1897-1986) dedicou grande parte de sua obra musical a peças para piano solo e, em especial para o gênero “valsa”. Conforme citadas anteriormente, dentre suas várias coleções destacam-se as *12 Valsas de Esquina*, todas concebidas inicialmente para piano solo e em tonalidades menores. Para compor essa coleção Mignone foi influenciado, estilisticamente, pela sua participação nas rodas musicais de *chôro*, ocorridas principalmente em sua cidade natal, São Paulo, e que contavam com a presença de músicos seresteiros. Tal influência refletiu na sua escrita musical e foi manipulada de maneira singular em suas coleções de valsas. Mignone era um admirador e estudioso do gênero e sobre essa afinidade Mariz (2000, p. 240) cita que o interesse do compositor “pelas *Valsas* persistia (há 51 valsas no seu

² Em entrevista concedida, a pianista Maria Josephina Mignone, viúva de Mignone, afirma que “foram catalogadas 124 valsas em sua obra” [não somente para piano solo, mas no câmputo geral de sua obra]. (MOLINA, 2018, s/d.)



acervo) e, em 1982, gravou com sua esposa Maria Josefina muitas delas. Bem dizia seu grande amigo Manuel Bandeira que ‘o Mignone é o rei da valsa ...’.

Em depoimento no *Documentário Lição de Piano*, Mignone relata sobre: a razão da denominação de sua série *Valsas de Esquina*, a influência da música seresteira/urbana e sobre a utilização de efeitos sonoros que remetem a instrumentos musicais que integram grupos seresteiros:

Tocava em serestas noturnas, tocava flauta, violão e as vezes até clarineta e saíamos a noite depois de seções cinematográficas em companhia em grupo cantando as nossas belas, que nos esperavam atrás das janelas bem cerradas. E, para evitarmos incidentes tocávamos essas músicas nas esquinas. A razão da valsa de esquina vem disso: que nós tocávamos quase escondidos nas esquinas, escondidos. A apanhar de um irmão, de um pai ou de um parente da bela a qual dedicávamos as músicas. (DOCUMENTÁRIO LIÇÃO DE PIANO, Funarte, 1978, 10’: 29’ ’)

No mesmo documentário (1978, 10’ 30’ ’) Mignone admite que recebeu influência de Frédéric Chopin no momento da composição de suas coleções de valsas, em especial na coleção *12 Valsas de Esquina*, quando diz: “tem a valsa chôro, a valsa de esquina, tem um caráter ora paulista ora nazarethiano, por vias chopiniana”. Desta forma, para o estudo e interpretação pianística das *Valsas de Esquina* cabe destacar, entre outros aspectos relevantes para serem levados em consideração, a influência chopiniana que Mignone expressou no desenvolvimento dessa coleção.

A 7ª *Valsa de Esquina* foi composta por Francisco Mignone no ano de 1940, dedicada ao pianista Sá Pereira³ e faz parte da coleção das *12 Valsas de Esquina*. Nessa composição, uma peculiaridade a ser notada é a homenagem de Mignone ao amigo Villa Lobos⁴ (1887-1958) ao fazer uma citação melódica de um trecho musical da *Bachiana Brasileira número 1*⁵ para orquestra de violoncelos do mesmo compositor. Mignone assinala com asterisco o início da citação

3 Antônio Leal de Sá Pereira (1888-1966) estudou música na Europa, foi pianista e professor de piano no Rio de Janeiro. Em 1938 assumiu a cátedra de pedagogia musical no Instituto Nacional de Música.

4 Heitor Villa-Lobos compôs a *Valsa da Dor* (1932) para piano solo, peça integrante de repertórios de pianistas no Brasil e exterior.

5 https://www.youtube.com/watch?v=R0us7Zof_a0 Gravação em que pode ser ouvido trecho da *Bachiana Brasileira N. 1* de Villa-Lobos (compassos 7 a 15) executados pelos violoncelos III, IV, VII e VIII, e citado por Mignone na 7ª Valsa de Esquina.

melódica que é apresentada na mão esquerda (clave de Fá), a partir do compasso 20. Indica também “Homenagem ao Villa Lobos” com asterisco no início do mesmo sistema (Figura 01).



Figura 01: 7ª Valsa de Esquina, compassos 17- 21. MIGNONE, São Paulo: Mangione S.A, 1940, p. 3.

Reis ao comparar as valsas de Mignone com a produção de outros compositores brasileiros de seu tempo, observa que é nitidamente perceptível o caráter de inovação nas composições:

Comparando-se as Valsas de Esquina e as Valsas-choro de Mignone com as valsas mais conhecidas dos outros compositores eruditos nacionalistas desse período, constata-se que não há obras similares a essas séries de Valsas. Com elas, Francisco Mignone adquire uma linguagem musical própria, superando sua dificuldade por uma definição pessoal em termos artísticos. Essas obras também são resultantes de sua característica musical lírica e expressiva, herdada de sua formação musical, influência paterna, grande facilidade musical e enorme talento. (REIS, 2010, p. 62)

1.2 Frédéric Chopin e a Valsa

Chopin (1810-1849) compositor polonês e radicado na França também se dedicou à composição e interpretação do gênero valsa; compôs 19 (dezenove) dessas peças para piano solo entre os anos de 1829 e 1847 (DOVER, 1998). Esta série apresenta conteúdo técnico e interpretativo diversificado e se destaca no repertório pianístico, tanto na formação de músicos como nos repertórios de concerto.

Wisnik menciona a interferência da música popular na escrita chopiniana, quando o compositor evoca elementos musicais do folclore e da narrativa po-



pular, por exemplo, encontrados nas Mazurcas⁶ e que, ao utilizar-se de procedimentos oriundos deste mosaico artístico, tal intenção torna-se evidente. Esta premissa pode ser associada, também, nas Valsas pelo compositor.

A referência popular está, na livre exploração do campo imaginativo do gênero, povoado de gestos reconhecíveis enquanto cifras fantasmáticas de um lugar, que ocupa de tempos em tempos a memória involuntária sob a forma do retorno incontornável do perdido. São acentos rítmicos, modos escalares, notas pedais que imitam, por exemplo, procedimentos das gaitas de foles, células dançantes, modos de ornamentação, entre outros processos menos definíveis de acento étnico, que contracenam com a presença perturbadora de motivos obsessivos, recorrentes quedas cromáticas, ousadias harmônicas e passagens francamente elípticas e fragmentárias, que afastam ainda mais essas peças do âmbito simplório da peça de salão característica. (WISNIK, 2013, p.27)

Conhecida como *Valsa do Minuto*, a valsa Opus 64 no 1 foi composta entre 1846 e 1847, e dedicada à Madame La Comtesse Delphine Potocka⁷[7]. A valsa ganhou destaque nos salões e salas de concerto pelo glamour e, sobretudo, pelo virtuosismo do contorno melódico. É reconhecida por apreciadores de Chopin, melômanos e músicos como uma peça para piano de destaque, até mesmo extraordinária. Há relato de que:

... foi composta entre 1846 e 1847, em Nohant, França, período em que o casal permaneceu junto. Muitos músicos tentaram interpretá-lo nessa fração de tempo, no entanto, o autor não estava se referindo à duração e houve um grande mal-entendido. A peça é geralmente interpretada em um minuto e 40 segundos. O significado em francês significa minúsculo ou pequeno. Diz a lenda que Aurore [George Sand] pediu à Chopin para compor uma peça que sugerisse um filhote de cachorro perseguindo sua cauda e brincando no espaço. Como uma amostra da cumplicidade que eles compartilharam. Não se sabe qual parte [dessa narrativa] é ficção e qual parte é realidade. (FAHRENHEITMAGAZINE, s/d)

6 Termo genérico para uma série de danças folclóricas polonesas com compasso ternário, que tiveram origem do planalto da Mazóvia, próximo à Varsóvia. O povo dessa província era chamado de Mazurs, e a dança leva o nome do habitante masculino. TROCHIMCZYK (<http://www.fiu.edu/~kneskij/mazurka/>) (s/d, tradução nossa)

7 Comtesse Delphine Potocka (1807- 1877): condessa polonesa, aluna de Frédéric Chopin. Era incentivadora e consumidora das artes em sua época.



2. *Valsa Op. 64 N.1* de Chopin e 7ª *Valsa de Esquina* de Mignone - afinidades

Nesta seção são mostrados materiais existentes nas peças em estudo que se constituem em afinidades. O fato de a escrita flautística, característica peculiar em obras/peças de Francisco Mignone, ter origem na música de cunho popular constitui-se em uma das afinidades musicais entre as citadas valsas. Neste sentido, esse estudo deve propiciar um melhor entendimento técnico e interpretativo para a execução pianística das peças.

Muitas peças do repertório pianístico de Frédéric Chopin, incluindo as Valsas, tiveram direta influência da música popular e o público, por sua vez, as aceitou exatamente por reconhecer melodias, harmonias e ritmos, elementos esses representados por Chopin que os exibia de maneiras e requintes próprios. Charles Rosen discorre sobre a virtude que Chopin possuía de transformar algo simples em rebuscado:

Essa é a fonte de muito da poética musical de Chopin: provém da transformação do vulgar em algo aristocrático. Seu poder depende, em parte, de nossa impressão inconsciente de quanto o material foi originalmente um lugar-comum antes de reaparecer com uma aura de sonoridade iridescente. [É] a metamorfose do exercício de dedos em um jogo sonoro (...). (ROSEN, 1995, p. 533/534)

Nesse sentido, ao evocar a comparação entre duas valsas distintas, uma de Chopin e outra de Mignone, são observados elementos musicais imanentes que podem auxiliar na compreensão e associação técnico-interpretativa entre as composições.

Na terceira parte da mesma 7ª *Valsa de Esquina* Mignone utiliza-se uma característica técnico-interpretativa que é peculiar em parte de sua obra musical: a escrita flautística. Bruno Kiefer (1983) faz referência a uma carta de Francisco Mignone, na qual o compositor comenta sobre sua incursão ao estudo da flauta:

Como flautista, Mignone chegou a alcançar notável grau de virtuosismo. Mas não fez carreira de solista. Escreve em referida carta de 21 de março de 1981: 'Em concerto me apresentei, como flautista, uma única vez em au-



dição de alunos do Conservatório DM de São Paulo. Foi bem lembrado, um fracasso, pois me deu uma tremedeira que nunca mais consegui esquecer. (KIEFER, 1983, p. 10)

Cabe lembrar que a inserção de Francisco Mignone à manifestação artístico-musical deu-se desde criança. Já aos 13 anos participava de conjuntos musicais como pianista e flautista em grupos voltados especificamente para a execução de música popular e seresteira, e o convívio com esses gêneros musicais influenciou, sobremaneira, suas composições.

Na Figura 2 vê-se a sessão B' da 7ª *Valsa de Esquina* na qual Mignone repete a melodia apresentada no contorno da mão direita da parte B, agora em oitavas e expõe um novo elemento que é desenvolvido por toda a sessão: o arpejo imitando a flauta. Mignone salienta sobre este recurso composicional característico ao escrever no início da sessão: "Imitando a flauta seresteira" e, como indicação interpretativa, cita que os arpejos devem ser realizados com toques "leves e sem rigor de tempo", anotações que podem ser vistas na Figura n. 02. Assim sendo, nessa sessão da 7ª *Valsa de Esquina* a escrita flautística está presente de maneira explícita.

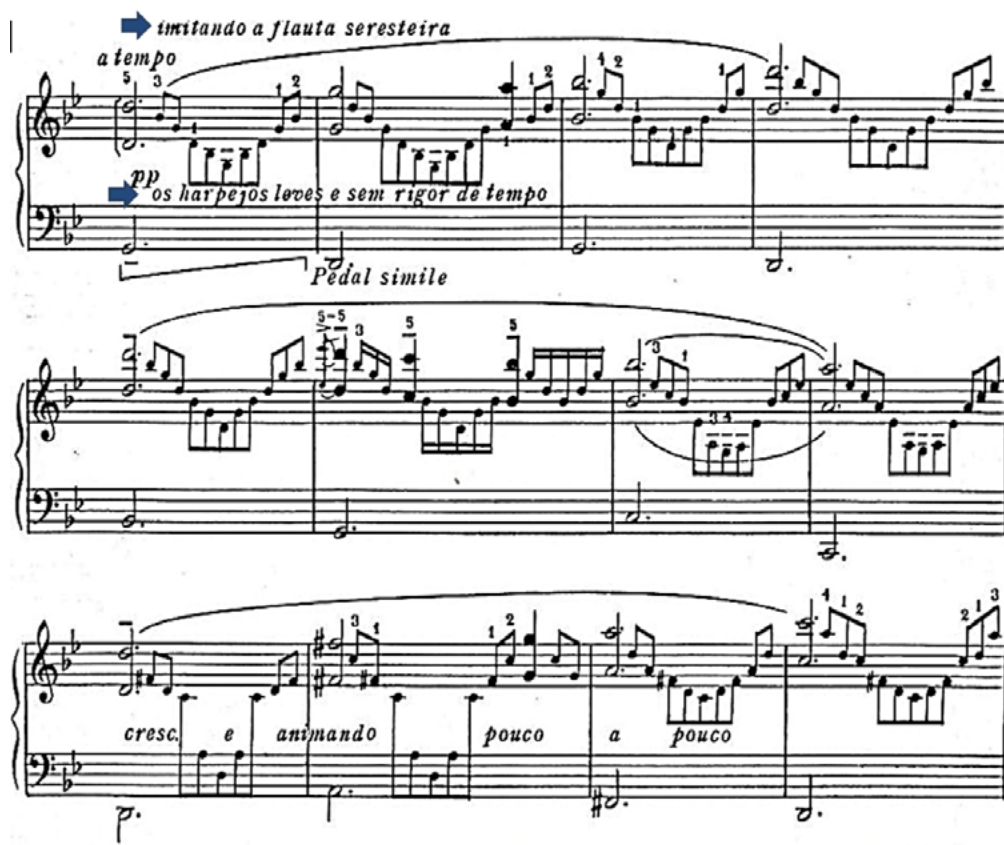


Figura 02: 7ª Valsa de Esquina, compassos 60 -71. MIGNONE, São Paulo: Mangione S.A., 1940, p.5.

O manuseio do citado recurso composicional, por vezes através de articulações características utilizadas na escrita para o instrumento flauta, possibilita reproduzir no piano o conjunto de qualidades musicais entre efeitos e técnicas. De acordo com Barrenechea (2000, p. 76), a escrita para flauta assume um papel virtuosístico no repertório de Francisco Mignone. Este procedimento é verificado em um número significativo de peças para piano solo, tornando-se assim uma característica inerente na escrita de compositor. Na parte B' da 7ª Valsa de Esquina de Francisco Mignone observa-se, portanto, uma constante utilização de arpejos como forma de imitação da flauta e, ao mesmo tempo, como acompanhamento da melodia e legitimação harmônica da seção, detalhes a serem destacados durante a prática e realização da peça ao piano. Essa escrita musical é mantida do início ao final do trecho; as posições das mãos são alteradas em decorrência das diferentes harmonias e melodias empregadas neste trecho. O estudo pianístico é aqui intensificado na prática dos arpejos de maneira a produzir um toque funcional relacionado à intenção explicitada pelo composi-

tor, à sonoridade flautística e também em função da progressão harmônica na condução do texto musical.

Como recurso composicional, a escrita flautística foi utilizada por Mignone de maneira efetiva e está caracterizada pela forte presença de escalas e arpejos. Da mesma forma, ao verificar a *Valsa do Minuto* de Frédéric Chopin, em seus compassos iniciais vê-se que a utilização de escalas pode denotar também alusão ao elemento flautístico⁸ utilizado por Mignone. Ao indicar a expressão *Molto Vivace*, observa-se que a peça deve ser interpretada de maneira ágil, com velocidade consideravelmente rápida para que o caráter e efeito musical da peça possa ser perceptível.

Na Figura 03, compassos 01 ao 10 da *Valsa do Minuto*, vê-se a indicação de andamento *Molto Vivace*, sequência de padrões melódicos e escalas como característica da peça. No início da peça a indicação pelo compositor da expressão *Leggiero* denota a necessidade da produção de uma sonoridade a ser realizada com leveza e fluidez no piano.



Figura 03: *Valsa do Minuto*, compassos 01-10: Sequência melódica inicial. CHOPIN. New-York: Dover, 1998.

A segunda parte da *Valsa do Minuto* segue com utilização de sequências de escalas e arpejos como materiais principais de exposição melódica, na clave de Sol, oferecendo ao ouvinte efeito característico que remete ao instrumento flauta, efeito esse que o intérprete pianista deve estar atento no momento da interpretação musical (Figura 04).

⁸Exemplo de interpretação da “Valsa do Minuto” de Chopin na flauta transversa: <https://www.youtube.com/watch?v=yiCsZ0J4ucE>



Figura 04: *Valsa do Minuto* – compositor Frédéric Chopin. Compassos 21-30. New-York: Dover, 1998.

Frédéric Chopin em sua *Valsa do Minuto*, assim como Francisco Mignone na sessão B de sua 7ª *Valsa de Esquina*, escreveram uma melodia na clave de Sol com acompanhamento na clave de Fá que induz ao movimento corporal dançante da valsa vienense. Uma indicação interpretativa é solicitada pelo compositor no início desta sessão quando escreve *sostenuto*, conforme pode ser observado na Figura 05.



Figura 05: *Valsa do Minuto* – compositor Frédéric Chopin. Compassos 36-49. New-York: Dover, 1998.

A indicação *sostenuto* deve ser abordada na interpretação pianística de maneira a proporcionar o contraste entre as sessões A e B da valsa de Chopin. Francisco Mignone também utilizou esse recurso na 7ª *Valsa de Esquina* de maneira efetiva ao contrastar a sessão A da sessão B, na qual escreve a indicação *vaga-*



roso e muito expressivo. No contorno da melodia principal encontra-se, entre parentes, a indicação: *o canto com luminosidade*. Percebe-se, portanto, uma evidente semelhança entre as valsas nas suas seções B, visto que em ambas contêm uma parte dançante com melodia e acompanhamento característicos da valsa de salão. Nessas seções, especificamente, ambos os compositores oferecem ao público o embalo dançante característico da valsa e o intérprete deve proporcionar tal sensação dançante. Sugere-se que o contorno da mão direita seja bem delineado de forma a dar um maior destaque ao desenho melódico e os acordes da mão esquerda sejam tocados de maneira leve, com uma pequena acentuação no primeiro tempo de cada compasso, característica peculiar da valsa tradicional.

Como fator presente em ambas as valsas, destacou-se a escrita flautística que se caracteriza pela utilização de escalas e arpejos ao realizar uma estilização/imitação de tal instrumento no piano, especificamente na região aguda. Para a realização do discurso musical desses trechos há necessidade de utilização da flexibilização do movimento dos segmentos mãos e braços como recurso técnico-instrumental. Nessa especificidade interpretativa, a realização das indicações de andamento requer agilidade e destreza dos dedos para garantir a necessária velocidade de digitação na dinâmica especificada, oferecendo ao ouvinte a intenção desejada pelo compositor (a sensação de ouvir a sonoridade de uma flauta). Nos trechos aqui referidos as escalas e arpejos podem ser interpretados de maneira que o pianista utilize a leveza e suavidade exigidas, consequentemente fazendo com que o ouvinte tenha a sensação auditiva de uma imitação de flauta, embora a música esteja sendo realizada ao piano.

Nesse sentido, são necessárias a combinação e organização dos movimentos das mãos e dedos para a realização de efeitos conforme indicados. Sobre o controle de movimentos Póvoas (1999, p. 56) fala que: “A organização espacial de movimentos pode vir a ser um fator de controle nesta relação entre tempo e velocidade do movimento no sentido de simplificar o trabalho pianístico, otimizando-o”. A sonoridade da flauta tem como principal característica a transmissão de uma sonoridade suave.



Na escolha de dedilhado deve-se abranger um número maior possível de teclas, evitando-se mudança de posição das mãos como passagens do polegar em excesso. A definição da sonoridade gera uma consciência motora que deverá fornecer a movimentação capaz de proporcionar um melhor entendimento ao ouvinte, e que seja correspondente à escrita musical. Portanto, ao saber qual o tipo e qualidade de sonoridade adequados ao trecho em estudo, maior será a probabilidade de êxito. Nesse sentido, Kochevitsky relata:

Steinhausen declarou que a energia de um movimento é condicionada pela clareza e força da imaginação artística que estimula esse movimento. Quanto mais talentoso é um pianista, mais rápida e com facilidade seus movimentos se ajustam às suas intenções artísticas. Assim, a forma dos movimentos é determinada não apenas pelas leis fisiológicas, mas também por considerações estéticas. (KOCHEVITSKY, 1967, p. 14)⁹ (Tradução nossa)

A otimização dos movimentos na execução das escalas e dos arpejos solicitados, irá interferir, sobremaneira, no desempenho pianístico e seus efeitos sonoros nas situações correspondentes entre a *Valsa do Minuto* e a *7ª Valsa de Esquina*, uma vez que ambas requerem um aparato técnico musical semelhante quando do estudo e realização ao piano.

Considerações finais

Dentre as informações aqui expostas sobre a *Valsa Op. 64 N.1* de Frédéric Chopin e a *7ª Valsa de Esquina* de Francisco de Mignone pode-se destacar que ambas receberam influências semelhantes, tanto na concepção musical (influências) como na forma da condução técnica de organização e criação artística. A manipulação da escrita flautística ao piano está presente na obra de Francisco Mignone de maneira contundente, e pode ser observada na *Valsa do Minuto*, quando da comparação de escrita musical nos trechos associados. A afirmação que Frédéric Chopin utilizou-se deste recurso técnico-composicional para criar

⁹ Steinhausen declared that the energy of a movement is conditioned by the clarity and strength of the artistic imagination which stimulates this movement. The more talented a pianist is, the more quickly and easily will his movements adjust to his artistic intentions. Thus, the form of movements is determined not only by physiological laws but by esthetic considerations as well.

sua valsa não pode ser confirmada de maneira efetiva, mas a probabilidade da relação com a escrita flautística é provável, uma vez que quando analisadas as escritas das valsas percebe-se nitidamente esta técnica composicional. Desta forma, a comparação entre a escrita musical dos trechos em destaque permite observar que a manipulação da escrita flautística em peças de Mignone para piano pode ser associada à *Valsa do Minuto* de Chopin.

Outro fator de interesse para a interpretação pianística das valsas é a presença da influência popular que ambos os compositores sofreram para escrever suas peças/obras que vai constituir-se também em fator de afinidade e inter-relação entre as duas peças. Muito embora a valsa tenha sido um gênero apreciado pela população de maneira em geral, tanto Frédéric Chopin quanto Francisco Mignone acolheram este gênero e o delinearam como uma composição por excelência, acoplando nela minúcias interpretativas e assumiram a valsa para ser apreciada como peça de concerto e não somente para ser dançada.

Na execução técnico-interpretativa das peças em discussão, deve-se considerar os fatores expostos como recurso composicional utilizado - a escrita flautística. Esta requer do intérprete uma determinada maneira de tocar e posição de mão que permita desenvolver com eficiência as passagens que são apresentadas com essa situação de escrita e, também o caráter de valsa, este oriundo de dança de salão. Não se pode esquecer também o tempo ternário que é característico da escrita do gênero valsa desde a sua gênese.

Com referência à utilização do aparato técnico-pianístico para a execução das valsas, é conveniente que, ao analisar determinado trecho com intuito de executá-lo, seja realizada uma associação entre o que o compositor pretende oferecer ao ouvinte e os mecanismos técnicos interpretativos adaptáveis à execução coerente com o que é solicitado. Tal ação é desencadeada a partir da compreensão e análise do discurso musical e suas nuances. No caso das Valsas percebe-se, objetivamente, a adoção de determinados efeitos musicais que estão presentes em grande parte das valsas de Chopin e Mignone.

Com base em análises do texto musical e suas características estruturais e contexto histórico, o entendimento das peças deverá proporcionar uma melhor manipulação dos elementos musicais com vistas à interpretação e realiza-



ção pianística. Na escrita musical dos compositores nas duas peças aqui em destaque fica nítido que, mesmo que escritas em períodos distintos, ambas possuem semelhanças tanto no sentido técnico-instrumental quanto nas influências que seus criadores vivenciaram para desenvolvê-las. Ambas contêm elementos musicais que implementam as composições de um maior interesse para a escuta e estudo musical.



Referências

BARRENECHEA, Sérgio Azrain GERLING, Cristina Capparelli. *Três Estudos Analíticos: Villa-Lobos, Mignone e Camargo Guarnieri- Série Estudos 5*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.

BRAHMS, Johannes. *Piano Solo complete Edition - Urtext*. Könnemann Music Budapest, Budapest, 1997.

COLLARD, Jean-Philippe. *Ravel – Complete works for solo piano*. Compact Disc. EMI Classisc, França, 2004.

CHOPIN, Frédéric. *Waltzes and Scherzos*. New York: Dover Publications, 1988.

DOCUMENTÁRIO: *Lição de Piano, sobre Francisco Mignone*. Produção Heloísa B. Hollanda, Intérpretes: Francisco Mignone e Maria Josephina Mignone. Rio de Janeiro: Embrafilme, Funarte, 1978. <https://www.youtube.com/watch?v=ehW0Ovy8KYQ&t=757s>. Acessado em 13/07/2021.

FAHRENHEITMAGAZINE. *La história de amor de Chopin que inspiro El vals del minuto*. S/d. <https://fahrenheitmagazine.com/arte/arte-musica/la-historia-de-amor-de-chopin-que-inspiro-el-vals-del-minuto>. Acessado em 13/09/2021.

KIEFER, Bruno. *Mignone Vida e Obra*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1983.

KOCHEVITSKY, Geoge. *The Art of Piano Playing*. USA: Summy-Birchard Company, 1967.

KRIEGER, Aldo. *Valsas e Shottish para Piano*. Santa Catarina: Instituto Aldo Krieger, 2003.

_____. *Recordando o passado*. Santa Catarina: Instituto Aldo krieger, 2003.

MANFRINATO, Ana Carolina, Aspectos intertextuais, formais e de humor nas Valsas Humorísticas de Alberto Nepomuceno. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

MARIZ, Vasco. *História da Música no Brasil*. 5a Edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.



MAZZUOLI, Valerio. *A música de Chopin e o poder da revolução*. <https://estadodaarte.estadao.com.br/musica-chopin-poder-revolucao/>. 2020. Acessado em 06/09/2021.

MIGNONE, Francisco. *7a Valsa de Esquina. Piano solo*. São Paulo: Editora Mangione S.A, 1940.

MOLINA, Sidney. *Recente interesse por obra de Mignone ocasiona excelentes gravações*. 2018. <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/01/1953698-livro-com-as-24-valsas-brasileiras-de-mignone-ganha-edicao-de-luxo.shtml>. Acessado em 12/06/2020.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan. *Controle do movimento com base em um princípio de relação e regulação do impulso mecânico: possíveis reflexos na otimização da ação pianística*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

REIS, Fernando Cesar Cunha Vilela. *O Idiomático de Francisco Mignone nas 12 valsas de Esquina e 12 Valsas-Chôro*. São Paulo, Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

ROSEN, Charles. *A Geração Romântica*. Tradução de Eduardo Seincman, São Paulo: Editora EDUSP, 1995.

TROCHIMCZYK, Maja. Mazur (Mazurka). <http://www.fiu.edu/~kneskij/mazurka/>. Acessado em 10/10/2021.

WISNIK, José Miguel. *Chopin e os domínios do piano*. Revista de Literatura Brasileira [12|13]; São Paulo, p. 14-46, 2013. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cng8EGD986sJ:www.revistas.usp.br/teresa/article/download/98896/97437+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acessado em 12/09/2021



A cultura japonesa na produção pianística de Amaral Vieira: um estudo analítico

Japanese culture in Amaral Vieira's piano compositions:
an analytical study

Victor Xavier Vieira Goulart

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
vgoulart.piano@gmail.com

Lúcia Barrenechea

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
lucia.barrenechea@unirio.br

Resumo: A carreira de Amaral Vieira é marcada por uma forte conexão com o Japão. A partir da década de 1990, o compositor escreveu diversas obras inspiradas na cultura japonesa e na literatura humanística do líder e escritor Daisaku Ikeda. Propõe-se, conjuntamente com um estudo analítico de obras selecionadas, um levantamento das peças para piano solo de inspiração japonesa do compositor, com intuito de elaborar subsídios para a preparação e construção de uma possível interpretação deste repertório. Através de um estudo bibliográfico e de análise musical, foi realizada uma descrição detalhada dessas peças à luz da categorização proposta por Salomea Gandelman (1997). Verificamos nas obras uma rica gama de elementos culturais japoneses expressos em suas construções, podendo se manifestar explicitamente em seus componentes musicais, ou de maneiras mais sutis, através de conexões extramusicais – como, por exemplo, na ligação entre a música de Amaral Vieira e a literatura de Daisaku Ikeda. Os resultados obtidos proporcionam conhecimento das origens, contextos e inspirações para uma interpretação informada, além de ressaltar as qualidades técnico-musicais das peças e sua importância como presença relevante no repertório brasileiro para piano.

Palavras-Chave: Amaral Vieira; obras de inspiração japonesa; música brasileira para piano.

Abstract: Amaral Vieira's career is marked by a strong connection with Japan. Since the 1990s, the composer has written several works inspired by the Japanese culture and the humanistic literature by the leader and writer Daisaku Ikeda. Together with an analytical study of selected works, this paper aims to conduct a survey of the composer's Japanese-inspired solo piano pieces, in order to elaborate subsidies for the preparation and construction of a possible interpretation of this repertoire. Through a bibliographical study and musical analysis, a detailed description of these pieces was carried out in the light of the categorization proposed by Salomea Gandelman (1997). We can observe in his works a rich range of Japanese cultural elements, which can be manifested explicitly in their musical components, or in subtle ways, through extra-musical connections - such as, for example, in the connection between the music of Amaral Vieira and the literature of Daisaku Ikeda. The results obtained provide knowledge of the origins, contexts and inspirations for an informed interpretation, in addition to highlighting the technical-musical qualities of the pieces and their importance as a relevant presence in the Brazilian piano repertoire.

Keywords: Amaral Vieira; Japanese inspired works; Brazilian piano music.

Introdução

José Carlos Amaral Vieira (n. 1952) além de ser pedagogo, musicólogo, intérprete e compositor, é um dos grandes nomes de destaque no cenário da música erudita. Recebeu prêmios e homenagens no Brasil e ao redor do mundo, por suas composições e interpretações. Sua produção musical, ainda crescente, abrange mais de 500 composições escritas para as mais variadas formações instrumentais. Além disso, sua carreira é marcada por uma forte conexão com o Japão e o líder e escritor humanista Daisaku Ikeda (n. 1928). A partir da década de 1990, começou a realizar tournées regulares ao país asiático e a compor diversas obras de temática nipônica, tanto para piano solo, quatro mãos, dois pianos, como para formações maiores. Uma notável carência de escritos sobre suas obras, principalmente das de inspiração japonesa, é percebida. Visto a importância dessas para a literatura pianística, especialmente a nacional, decidimos fazer um levantamento das composições para piano solo de temática japonesa junto com um estudo analítico, compreendendo que os objetos de estudo representam uma escolha relevante para trazer luz às obras como uma possibilidade de repertório para alunos de piano em estágio intermediário e avançado.

Portanto, essa pesquisa teve por objetivo investigar as obras de inspiração japonesa para piano solo do compositor Amaral Vieira (n. 1952), por meio de um estudo analítico, levando em consideração os elementos culturais japoneses contidos nas obras e com o intuito de elaborar subsídios para a preparação e construção de uma possível interpretação deste repertório. Esse trabalho se caracterizou como uma pesquisa de natureza qualitativa, envolvendo um estudo bibliográfico e de análise musical. Numa primeira etapa, foi realizada uma coleta de dados bibliográficos e documentais, que incluiu as partituras para piano de Amaral Vieira, a biografia do compositor, trabalhos acadêmicos sobre

suas composições e textos sobre as relações entre a música brasileira e japonesa (artigos, dissertações, teses, comunicações em congressos e websites). Em seguida foi realizado o cruzamento dos dados para criar subsídios para a realização da análise musical das obras para piano solo de inspiração japonesa. A análise, teve como foco a observação de características da escrita composicional e de aspectos técnicos, com uma proposta de categorização de níveis de complexidade de cada peça, tomando-se como referência a categorização proposta por Salomea Gandelman (1997).

Amaral Vieira e o Japão – encontros refletidos em uma música inspirada pela cultura japonesa e o humanismo

Em entrevista para Alexandre Dias, diretor do Instituto Piano Brasileiro, Amaral Vieira conta que a partir de uma série de felizes coincidências veio a descobrir a obra literária do filósofo budista japonês. Em 1991, ao regressar de uma turnê na Europa, teve seu primeiro contato com a literatura de Daisaku Ikeda (池田 大作). Chegando em São Paulo foi convidado para realizar dois recitais inaugurais de um piano Yamaha que estaria sendo doado por um museu japonês irmão do MASP, o Museu de Arte de Tóquio Fuji, fundado por ninguém menos que Daisaku Ikeda. Para os concertos de estreia, compôs sua primeira obra de inspiração japonesa: *O Alvorecer do Século da Humanidade*, Opus 256, para piano solo – inspirada em uma produção escrita homônima, uma proposta de paz submetida em 1991 para a Organização das Nações Unidas (ONU), escrita pelo Dr. Ikeda (VIEIRA, 2020).

No ano de 1992 recebe convite do presidente da *Soka Gakkai International* (SGI) – uma entidade budista não governamental, com intuito de promover a paz, cultura e educação –, para uma apresentação no Japão que contou com a presença de mais de cinco mil pessoas e transmissão televisiva ao vivo para todo o Japão. (AMARAL..., 2016; SOUZA, 2016). Nesta viagem, conheceu pessoalmente o presidente Ikeda – também fundador da Associação de Concertos Min-On –, e o presidente da Min-On, de quem partiu o convite para sua primeira turnê de concertos no Japão.

Amaral Vieira se tornou um artista exclusivo da Min-On e as turnês ao Japão tornaram-se regulares, passando da marca de mais de 280 concertos apresentados em mais de 200 cidades do território japonês (Quadro 1). “[...] tornou-se, no Japão, o mais conhecido artista brasileiro dentro de sua área” (SOUZA, 2016).

A partir da década de 1990, diversas obras de temática nipônica foram produzidas pelo compositor, tanto para piano solo, quatro mãos e dois pianos, como para formações maiores, abrangendo uma variedade de gêneros composicionais como: concerto para piano e orquestra, poema sinfônico, ciclo de canções, quinteto para piano, abertura sinfônica, entre outros.

Uma notável carência de escritos sobre suas obras, principalmente das de inspiração japonesa, é percebida. Neste sentido, um levantamento analítico destas compostas para piano solo se faz necessário.

Quadro 1: Turnês ao Japão de Amaral Vieira

Turnê	Ano	Datas
1	1994	01 de abril - 02 de maio
2	1995	25 de fevereiro – 15 de abril
3	1996	19 de fevereiro – 30 de abril
4	1996	06 de setembro – 02 de dezembro
5	1999	08 de maio – 30 de maio
6	2002	23 de março – 26 de abril
7	2005	24 de fevereiro – 18 de março
8	2008	18 de março – 30 de abril
9	2010	20 de outubro – 16 de novembro
10	2013	25 de outubro – 24 de novembro
11	2016	24 de outubro – 24 de novembro
12	2018	28 de setembro – 16 de outubro

Fonte: Elaborado pelo autor baseado no site de Amaral Vieira e da Associação de Concertos Min-On (VIEIRA, s. d.; アマラウ・ビエイラ..., 2018).

Música para piano solo

Dentro da profusa produção pianística de Amaral Vieira, mais de dez obras possuem inspiração em elementos culturais japoneses e na literatura humanística de Daisaku Ikeda. Estas peças para piano solo manifestam-se como paráfrases de concerto, fantasias, noturnos, valsas, elegia, scherzo, entre muitos outros gêneros composicionais. No que se refere a duração, há peças curtas, de média e também de longa duração, como por exemplo uma suíte de 19 peças. Podem abranger diferentes níveis de dificuldade: elementar, intermediário e avançado. Contudo, uma maior quantidade de obras a partir do nível intermediário poderá ser constatada. No Quadro 2 pode-se verificar o levantamento das obras para piano solo do compositor.

Com um olhar atento para as informações acerca da duração das composições, contidas no catálogo geral de obras do compositor até 2004 (SILVA, 2005, p. 163-173) e no catálogo geral de obras até 2010 (CATÁLOGO..., [2010?]), é possível perceber que as durações sugeridas podem diferir. Em vista disso, nos baseamos em todas as gravações fonográficas e audiovisuais coletadas para chegar aproximadamente a um tempo médio entre elas.

Durante o processo analítico das obras foi constatado que as peças para piano solo de inspiração japonesa, embora possam ser colocadas lado a lado em um grande grupo, também poderiam ser separadas em subgrupos temáticos. Com o intuito de facilitar o entendimento dessas peças sob uma perspectiva mais aprofundada de suas gêneses composicionais, elaboramos a seguinte proposta de categorização: obras inspiradas na literatura de Daisaku Ikeda; obras inspiradas em melodias japonesas da *Soka Gakkai*; obras inspiradas em melodias tradicionais japonesas; e obras ofertadas em celebração ou memória de evento/pessoas (Quadro 3).

**Quadro 2:** Obras para piano inspiradas na cultura japonesa e na literatura humanística

Opus	Data	Nome da Obra	Duração
256	1991	O Alvorecer do Século da Humanidade	10:00
268	1993	A Alvorada (de Esperança da Civilização Universal)	5:00
272	1995	Ningen Kakumei no Uta (Canção da Revolução Humana)	4:00
273	1995	Haha	3:00
278	1996	Kobe ni Sasageru no Uta (Canção para Kobe)	2:00
279	1996	Morigasaki Kaigan (Praia de Morigasaki)	2:30
284	1997	The Snow Country Prince	25:00
296	1999	Um Castelo no Deserto	3:00
303	2002	Dois noturnos	6:15
325	2010	Japanese Watercolors	10:00
330	2013	Song of Solidarity	6:00
331	2013	A Musical Celebration	8:00
349	2018	90 Springs (A Song for World Peace)	6:40

Fonte: Elaborado pelo autor baseado no catálogo geral de obras de Amaral Vieira (2005; [2010?]).

Quadro 3: Categorização das obras de inspiração japonesa para piano solo

a) Obras inspiradas na literatura de Daisaku Ikeda	O Alvorecer do Século da Humanidade, Op. 256 A Alvorada, Op. 268 The Snow Country Prince, Op. 284 Dois noturnos, Op. 303
b) Obras inspiradas em melodias japonesas da Soka Gakkai	Ningen Kakumei no Uta, Op. 272 Haha, Op. 273 Morigasaki Kaigan, Op. 279
c) Obras inspiradas em melodias tradicionais japonesas	Um Castelo no Deserto, Op. 296 Japanese Watercolors, Op. 325
d) Obras ofertadas em celebração ou memória de evento/pessoas	Kobe ni Sasageru no Uta, Op. 278 Song of Solidarity, Op. 330 (também se encaixa em a)) A Musical Celebration, Op. 331 90 springs, Op. 349

Fonte: Elaborado pelo autor.

Análise

Para o estudo analítico, selecionamos quatro obras: *A Alvorada (de Esperança da Civilização Universal)*, Op. 268, *Ningen Kakumei no Uta*, Op. 272, *Kobe ni Sasageru Uta*, Op. 278 e *Japanese Watercolors*, Op. 325 – abarcando uma obra de cada grupo da categorização proposta no Quadro 3.

A fundamentação teórica da análise está baseada nos escritos de Salomea Gandelman (1997), em seu livro *36 compositores brasileiros – obras para piano (1950-1988)*. Para a autora, um olhar atento às características composicionais, exigências pianísticas básicas e o grau de dificuldade das peças, se revelam ferramentas poderosas para um estudo analítico (GANDELMAN, 1997). Em consonância, concebemos que o uso da sinopse como forma de análise é uma maneira clara e concisa de apresentar um levantamento analítico.

No que concerne a avaliação do nível de dificuldade de uma obra, tal questão é apontada por Gandelman (1997, p. 29) como um processo subjetivo, uma vez que vai ao encontro com as dificuldades não só do aluno, mas também do próprio professor. É proposto pela autora quatro grandes categorias em grau crescente de complexidade: nível elementar, intermediário, avançado e virtuosístico. Para cada uma dessas categorias, Gandelman seleciona obras de referência, abarcando nas três primeiras a obra completa do *Mikrokósmos* de Béla Bartók: volume 1 para o nível elementar, volume 2 a 5 para o intermediário, e volume 6 para o nível avançado (além das *Sonatas nº 1 e nº 3* de Sergei Prokofiev). Para o nível virtuosístico, são mencionadas as seguintes obras: *Sonata nº 7* de Sergei Prokofiev; *Gaspard de la nuit* de Maurice Ravel; *Rios, Sonata nº 2* e *Cartas Celestes 4 e 5* de Almeida Prado. Além disso, é acrescentado pela autora dentro dos três primeiros níveis de dificuldade, três subníveis para cada. Contudo, ao invés de abranger os graus de dificuldade das obras em mais que três categorias e com gradação de subníveis diferentes, utilizaremos apenas os seguintes graus: elementar, intermediário e avançado.

A estrutura da análise se dará da seguinte maneira: 1º) apresentação da obra (título, ano de composição, duração, editora, número de compassos e andamentos); 2º) informações sobre a obra: a) contextualização da composição,



dados referentes à estreia, gravações e outros, e b) questões musicais, de escrita pianística, de performance, etc.; 3º) competências técnico-pianísticas e 4º) nível de dificuldade da obra.

A Alvorada (De Esperança da Civilização Universal)

Ano de composição: 1993

Duração: 5 minutos

Editora: Thesaurus Music Edições

Número de compassos: 144

Andamento: Maestoso, non troppo allegro

Informações sobre a obra:

O Opus 268 foi composto em fevereiro de 1993 (revisado em agosto de 1997) e é dedicado ao Dr. Daisaku Ikeda. A obra possui igual título ao discurso proferido no mesmo ano pelo Dr. Ikeda na Academia Brasileira de Letras. O presidente da *Soka Gakkai International* em sua quarta vinda às terras brasileiras “foi empossado como Sócio Correspondente da ABL [...]” (UM VISITANTE..., 2018). A obra foi programada para ser estreada no dia 11 de fevereiro de 1993, no Teatro da UFRJ, com a interpretação do compositor. É possível ouvi-la no CD “Vieira’s World” (1996), gravado no Japão, com interpretação de Amaral Vieira, no CD “The Snow Country Prince” (2006), gravado no Brasil, contando com a interpretação de Paulo Gazzaneo – a mesma gravação está disponibilizada na plataforma YouTube no formato de vídeo com partitura (VIEIRA, 2020).

EXEMPLO MUSICAL 1 – Início da obra *A Alvorada*. Amaral Vieira, *A Alvorada*, c. 1-4.



Fonte: Thesaurus Music Edições, 1993.

Esta peça requer resistência e vigor do intérprete. Sua abertura majestosa demanda rápidos movimentos da mão direita entre os registros grave, médio e agudo do piano. Em grande parte da peça, as mãos realizam acordes, projetando o som mais agudo, e também arpejos em nonas e décimas – principalmente na mão esquerda –, o que demanda um trabalho de resistência. As mudanças de compasso junto de acentuações que resultam em uma maior complexidade métrica adicionam dificuldade. Ademais, a realização destas com diversas mudanças da figuração melódica e rítmica entre as mãos, exigindo a execução de diferentes materiais pianísticos, torna *A Alvorada* uma obra desafiadora.

Competências técnico-pianísticas:

Deslocamentos rápidos e amplo uso dos registros pianísticos; formas e aberturas de mão em décimas, oitavas e em blocos de acordes; sucessão de acordes em ambas as mãos; arpejos em movimento ascendente e descendente; passagens escalares, arpejadas e cromáticas; glissando; acordes repetidos; terças ligadas; variação de articulações, caráter, agógica e métrica.

Nível de dificuldade: Avançado

Ningen Kakumei no Uta (Canção da Revolução Humana)

Ano de composição: 1995

Duração: 4 minutos

Editora: Thesaurus Music Edições

Número de compassos: 91

Andamento: Tempo di Marcia [$\text{♩} = 104$]

EXEMPLO MUSICAL 2 – Início da melodia de *Ningen Kakumei no Uta*. Amaral Vieira, *Ningen Kakumei no Uta*, c. 1-6.

Fonte: Thesaurus Music Edições, 1995.

Informações sobre a obra:

Canção da Revolução Humana, Opus 272, das obras de inspiração japonesa, é a primeira a parafrasear melodias nipônicas. Essa parafrase de concerto possui dedicatória ao presidente da SGI, Dr. Daisaku Ikeda. Ao contrário do que se possa imaginar ao ler o título da peça, Amaral Vieira utiliza não só uma, mas duas canções japonesas tradicionais da *Soka Gakkai*: *Ningen Kakumei no Uta* (人間革命の歌) – Canção da Revolução Humana –, e *Sekai Kofu no Uta* (世界広布の歌) – Canção da Paz Mundial. A primeira, de caráter marcial, teve a letra e música composta por Shin'ichi Yamamoto (山本伸一) – pseudônimo do Dr. Ikeda em seu romance “A Nova Revolução Humana” –, em julho de 1976 e transmite

uma mensagem de encorajamento e superação das adversidades na busca de um futuro melhor. Por sua vez, a segunda foi composta em 1963, com letra criada pela Divisão Masculina de Jovens da SGI e música por Shiguetake Arishima. Irradiando a mensagem de esperança e busca por um futuro de paz, a canção possui caráter alegre e melodioso. Ambas as canções são famosas e bastante entoadas entre os membros da *Soka Gakkai* ao redor do mundo. A obra pianística tem sua estreia datada de 25 de fevereiro de 1995 por Amaral Vieira na cidade de Fujinomiya (富士宮市), durante sua segunda turnê no Japão. Foi bem recebida pelo público japonês e muito tocada pelo compositor em turnês posteriores. É possível ouvir a obra nos CDs: “Favourite Masterpieces” (1995; 2001), interpretada por Amaral Vieira e em “O Príncipe do País das Neves” (2006), por Paulo Gazzaneo. Já na plataforma YouTube, é possível assistir a gravação da performance ao vivo do compositor (VIEIRA, 2008; 2010) e o vídeo da música com partitura (VIEIRA, 2020).

EXEMPLO MUSICAL 3 – Transição para a melodia de *Sekai Kofu no Uta*. Amaral Viera, *Ningen Kakumei no Uta*, c. 43-48.



Fonte: Thesaurus Music Edições, 1995.

A obra explora todos os registros pianísticos. Sua estrutura é constituída de uma primeira paráfrase de *Ningen kakumei no uta* e depois uma paráfrase de *Sekai kofu no uta*, sempre alternando entre a melodia das canções em escrita majoritariamente baseada em acordes e intervenções que exploram diversas



figurações pianísticas, como: passagem em blocos ascendentes, oitavas alternadas, oitavas em ambas as mãos, etc. A primeira canção retratada na obra começa com uma mão esquerda de rítmica marcada, misteriosa e em região grave. Sua extensão vai do compasso 1 ao compasso 44, com caráter imponente e grandioso. A segunda canção é exposta nos compassos 45 a 91 e é contrastante, com tempo mais lento, iniciando-se com uma melodia doce de caráter fantasioso, mas que logo fica mais movida, com caráter heróico e triunfante.

Competências técnico-pianísticas:

Interpretação de caracteres variados; projeção da linha melódica na ponta de acordes, mesmo com intervenções virtuosísticas; variedade na utilização do registro pianístico; acordes em posição aberta; saltos; oitavas em movimento paralelo, contrário ou com mãos alternadas, em direção ascendente ou descendente; oitavas quebradas; arpejos; passagens escalares; passagens em blocos ascendentes; décimas e nonas arpejadas na mão esquerda; trêmolo.

Nível de dificuldade: Intermediário

Kobe ni Sasageru Uta (Canção para Kobe)

Ano de composição: 1996

Duração: 2 minutos

Editora: Thesaurus Music Edições

Número de compassos: 50

Andamento: Andante expressivo

Informações sobre a obra:

Essa pequena, mas profunda peça foi composta no dia 01 de fevereiro de 1996 em São Paulo, mesmo dia em que ocorreu no Japão um desastroso terremoto na cidade de Kōbe (神戸市). Segundo Amaral Vieira (2008), assim que soube da triste notícia, impactado, foi imediatamente ao piano e escreveu sua Opus 278,

como uma oração a todos que sofreram com o incidente. Foi estreada por ele no mesmo ano, em sua terceira turnê ao Japão, na cidade de Kōbe – misteriosamente, o teatro mais importante da cidade não foi afetado pelo desastre. Vieira regressa a tocar na cidade mais de 10 anos depois e ao fim do recital, sem estar no programa, interpreta essa Elegia: “E foi um momento de intensa emoção, tanto para mim quanto para a plateia, a gente realmente imagina o sofrimento daquela gente que passou por uma coisa que nós aqui no Brasil não conhecemos” (VIEIRA, 2008). Embora não haja registros fonográficos, é possível assistir à apresentação gravada ao vivo, na plataforma Globoplay (VIEIRA, 2008).

EXEMPLO MUSICAL 4 – Primeiros dois sistemas de *Kobe ni Sasageru Uta*. Amaral Vieira, *Kobe ni Sasageru Uta*, c. 1-10.



Fonte: Thesaurus Music Edições, 1996.

Canção para Kōbe (神戸に捧げるの歌) está na tonalidade de dó menor e sua textura é de melodia acompanhada. A melodia sentida e expressiva deve ser projetada enquanto o acompanhamento, que por vezes é polifônico, está em um plano sonoro menos presente – mas ainda assim fraseando as vozes internas dos blocos sonoros. É importante imprimir o caráter elegíaco desta oferta musical ao longo de toda obra.

Competências técnico-pianísticas:

Equilíbrio sonoro entre melodia projetada e acompanhamento polifônico; legato; formas sobre tríades e tétrades na mão esquerda; toque polifônico; frasear



vozes internas do acompanhamento; mão direita sobre a esquerda.

Nível de dificuldade: Intermediário

Japanese Watercolors (Aquarelas Japonesas)

Ano de composição: 2010

Duração: 10 minutos

Editora: Thesaurus Music Edições

Número de compassos: 265

Andamentos:

Furusato – [Allegretto ♩ = 96]

Yashi no Mi – [Píu vivo ♩ = 120]

Sakura – [Poco meno mosso ♩ = 100]

Kojo no Tsuki – [Calmo ♩ = 104]

EXEMPLO MUSICAL 5 – *Furusato*. Amaral Vieira, *Japanese Watercolors*, c. 1-6.

Japanese Watercolors
opus 325
Piano Fantasy inspired on the Japanese melodies
Furusato - Yashi no Mi - Sakura - Kojo no Tsuki

Amaral Vieira

Furusato
Allegretto (♩ = 96)

Piano

pp

p, esp., teneramente

Fonte: Thesaurus Music Edições, 2010.

Informações sobre a obra:

Aquarelas Japonesas, Opus 325, foi composta com a intenção de ser apresentada ao público japonês na oitava turnê no Japão do compositor – que aconteceu em 2010. A estreia mundial contou com a interpretação de Amaral Vieira no Teatro Aichi Arts Center em 20 de outubro de 2010 na cidade de Nagoya (名古屋市). Trata-se de uma fantasia para piano inspirada em quatro melodias tradicionais japonesas: *Furusato*, *Yashi no Mi*, *Sakura Sakura* e *Kojo no Tsuki*. A obra foi gravada no Japão por Amaral Vieira em CD intitulado “Japanese Watercolors” (2011) – 日本の水彩画. Neste CD, o compositor diz: “[...] sempre achei que as delicadas melodias japonesas lembram as coloridas e fascinantes aquarelas da música eterna. [...] é por isso que compus *Aquarelas Japonesas* em meu respeito pessoal à bela terra do sol nascente” (VIEIRA, 2011, tradução nossa). Além disso, dois importantes registros audiovisuais podem ser acessados na plataforma YouTube: apresentação gravada ao vivo (VIEIRA, 2010) e música com partitura (VIEIRA, 2021).

EXEMPLO MUSICAL 6 – *Yashi no Mi*. Amaral Viera, *Japanese Watercolors*, c. 49-56.

Yashi no Mi
Più vivo (♩ = 120)

p *pp delicatamente*

sempre p leg. *simile*

mf semplice *simile*

Fonte: Thesaurus Music Edições, 2010.

Datada de 1914, *Furusato* (故郷) – que pode ser traduzida como cidade natal, lar antigo – foi composta por Teiichi Okano (岡野 貞一) e recebe letra de Tatsuyuki Takano (高野 辰之). É ambientada na perspectiva de um trabalhador em um centro urbano, mas que envolto a sentimentos nostálgicos, pensa sobre seu lar deixado para trás. A música é produto de um movimento de êxodo rural, onde diversos jovens saíram de cidades menores para desbravar grandes centros urbanos em busca de oportunidades de estudo, trabalho, etc. *Yashi no Mi* (椰子の実) – que é traduzido como coco (a fruta) – é uma canção que descreve um viajante que ao encontrar um coco vindo de uma ilha distante lembra de seu lar distante. Composta em 1936 por Toraji Ōnaka (大中 寅二), a letra advém de um poema de Tōson Shimazaki (島崎 藤村). Curiosamente, o poema – que versa sobre um solitário viajante que se vê no coco vindo de uma ilha distante – baseia-se em uma experiência passada por um folclorista japonês na prefeitura de Aichi (愛知県), local onde a obra para piano de Amaral Vieira foi estreada.

EXEMPLO MUSICAL 7 – *Sakura*. Amaral Viera, *Japanese Watercolors*, c. 136-141.

Sakura
Poco meno mosso (♩ = 100)
mf marcato

Fonte: Thesaurus Music Edições, 2010.

Sakura Sakura (さくらさくら) ou apenas *Sakura* (さくら) – flores de cerejeira –, é uma famosa canção japonesa composta no período Edo (1603-1868) e de autoria anônima. Celebra a floração das cerejeiras no Japão, um acontecimento muito importante para o povo japonês – que inclusive possui a tradição de observar as fases de florescimento das cerejeiras e de se reunir com familiares e amigos sob as árvores para realizar piqueniques, o *Hanami* (花見). Essas flores também simbolizam poderosamente o esplendor transitório da vida humana (TSOU, 2003). Por sua vez, a canção *Kojo no Tsuki* (荒城の月) – Lua sobre o castelo em ruínas – foi composta no período Meiji (1868- 1912), em 1901, por Rentaro Taki (瀧 廉太郎), para um concurso que buscava selecionar músicas para serem cantadas nas escolas japonesas. O autor da letra é Bansui Doi (土井 晩翠) e a inspiração para a música e letra de caráter melancólico veio de reais ruínas de castelos: Castelo Oka – Rentaro Taki –, e Castelos Aoba e Awazukamatsu – Basui Doi. Esta canção, que narra a luz do luar sobre um cenário e pessoas relacionadas a um castelo e como estas mudam ao curso do tempo, é considerada a primeira canção em estilo ocidental no Japão. A versão com acompanhamento conta com pequenas mudanças estruturais na música e foi criada pelo famoso compositor japonês Kōsaku Yamada (山田 耕作).

EXEMPLO MUSICAL 8 – *Kojo no Tsuki*. Amaral Viera, *Japanese Watercolors*, c. 190-195.

Kojo no Tsuki
Calmo (♩ = 104)
190

193

Fonte: Thesaurus Music Edições, 2010.



Obra de grandes exigências técnico-interpretativas para o intérprete. Sua escrita virtuosística demanda grande controle da polifonia, do equilíbrio sonoro, e uma maturidade musical. *Aquarelas Japonesas* traz ao mundo sonoro o pintar delicado dos sons em diferentes caracteres musicais. Sua estrutura é formada por: *Furusato* (c. 1-48); *Yashi no Mi* (c. 49-136); *Sakura* (c. 137-189) e *Kojo no Tsuki* (c. 190-265). A última canção é na verdade a obra *Um castelo no deserto* – Opus 296 do compositor – sendo inserida nesta belíssima fantasia. A partir das diferentes figurações pianísticas é possível identificar uma rica variedade de linguagens pianísticas do romantismo.

Competências técnico-pianísticas:

Flutuações agógicas; variedade de caráter; súbitas mudanças de dinâmica; amplo uso do registro pianístico; alto controle do toque polifônico em ambas as mãos; notas duplas em legato; polirritmia; passagens cromáticas; passagens escalares; arpejos em configurações variadas; acordes em posição fechada ou aberta e em alternância de mãos; oitavas justas ou quebradas; baixo Alberti; décimas arpejadas na mão esquerda; ornamentos.

Nível de dificuldade: Avançado

Conclusões

Das quatro peças analisadas, foi possível verificar a ocorrência de demandas técnico-pianísticas em comum em três delas (Opus 268, 272 e 325): flutuações agógicas, interpretação de caracteres variados, súbitas mudanças de dinâmica, amplo uso do registro pianístico, passagens escalares, cromáticas e arpejadas, entre outros. Averiguamos que as obras *Ningen Kakumei no Uta*, Op. 272 e *Kobe ni Sasageru Uta*, Op. 278, se encaixam no estágio intermediário – estando a primeira mais próxima do avançado. Já as obras *A Alvorada (de Esperança da Civilização Universal)*, Op. 268 e *Japanese Watercolors*, Op. 325, se encaixam em um estágio pianístico avançado. Acreditamos que a análise musical destas obras servirá como um guia de repertório, que proporcionará conhecimento e uma provável escolha fundamentada. Ao mesmo tempo criando subsídios para



a preparação e construção de uma possível interpretação deste repertório, que poderá ser aproveitado por um público plural: tanto para professores, como para alunos e pesquisadores. Consideramos importante a investigação destas obras, pois assim estaremos contribuindo para a divulgação do repertório pianístico de um compositor brasileiro e também colaborando com pesquisadores cujos objetos de pesquisa sejam obras de inspiração japonesa, mais precisamente composições brasileiras, e a produção pianística de Amaral Vieira. O repertório abordado aqui ainda não foi devidamente explorado por pianistas, e talvez isso se deva ao fato de que, até o momento, tais obras não tenham sido devidamente divulgadas. Daí a importância de lançar luz à relevância do conhecimento das origens, contextos e inspirações para uma interpretação informada, ressaltar as qualidades técnico-musicais das peças e sua importância como uma opção de repertório brasileiro para piano. Suas características intrínsecas e o elemento cultural japonês envolvido nas obras podem ser bem explorados por pianistas em fase intermediária e avançada de aprendizado.



Referências

AMARAL Vieira, José Carlos (1952). **Concertino**, portal de pesquisa da música clássica, [s. l.], 15 abril 2016. Disponível em: https://concertino1.websiteseuro.com/index.php?option=com_content&view=article&id=214&Itemid=110. Acesso em: 1 jan. 2021.

CATÁLOGO Geral de obras de Amaral Vieira (1952). Catálogo geral de obras do compositor até 2010. **Concertino**, [s. l.]. [2010?]. Disponível em: https://concertino1.websiteseuro.com/cms2/files/Amaral%20Vieira_Catalogo%20de%20Obras%20ate%202010.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

GANDELMAN, Salomea. **36 Compositores Brasileiros**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

SILVA, Vladmir A. Pereira. **A conductor's analysis of Amaral Vieira's Stabat Mater, Op.240**: an approach between music and rhetoric. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música – Universidade Estadual de Luisiana, Baton Rouge, 2005. Disponível em: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/3618/. Acesso em: 21 ago. 2021.

SOUZA, Milton. Amaral Vieira. **Harmonia Sangreal**, [s. l.], 2 mar. 2016. Disponível em: <http://harmoniasangreal.blogspot.com/2016/03/amaral-vieira.html>. Acesso em: 01 jan. 2021.

TSOU, Shu-Ni. Notas sobre a canção *Sakura*. In: RECORDINGS, Smithsonian Folkways. **Sakura**: a musical celebration of the cherry blossoms. Nova Iorque: Smithsonian Folkways Recordings, 2003. 1 CD.

UM VISITANTE sem precedentes! **BSGI** – Associação Brasil SGI, São Paulo, 20 mar. 2018. Disponível em: <http://www.bsgi.org.br/noticia/um-visitante-sem-precedentes-20180320/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VIEIRA, José Carlos Amaral. Japanese Watercolors, Opus 325. In: VIEIRA, Amaral. **Amaral Vieira** - Japanese Watercolors (Amaral Vieira, piano). 2021, 10 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R1nzVYhcWnc>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VIEIRA, José Amaral Vieira. Apresentador: Alexandre Dias. Conversa de Pianista #10 Amaral Vieira (Parte 6). **Conversa de Pianista (Podcast IPB)**, Brasília: Instituto Brasileiro de Piano, 26 maio 2020. Programa de rádio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TGPEMFz-XFk>. Acesso em: 01 jan. 2021.



VIEIRA, José Amaral Vieira. Apresentador: Alexandre Dias. Conversa de Pianista #9 Amaral Vieira (Parte 5). **Conversa de Pianista (Podcast IPB)**, Brasília: Instituto Brasileiro de Piano, 18 maio 2020. Programa de rádio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TGPEMFz-XFk>. Acesso em: 01 jan. 2021.

VIEIRA, José Carlos Amaral. A Alvorada (de Esperança da Civilização Universal), Opus 268. In: VIEIRA, Amaral. **Amaral Vieira - A alvorada** (da esperança da civilização universal) (Paulo Gazzaneo, piano). 2020, 5 min 15, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N1w-d1H7aUKk>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VIEIRA, José Carlos Amaral. Ningen Kakumei no Uta, Opus 272. In: VIEIRA, Amaral. **Amaral Vieira - Ningen Kakumei No Uta** (Canção da Revolução Humana) (Paulo Gazzaneo, piano). 2020, 4 min 1, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tX-R1ZYpPU8>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VIEIRA, José Carlos Amaral. Japanese Watercolors (日本の水彩画), Opus 325, Piano Fantasy inspired in Japanese melodies. *Intérprete*: VIEIRA, Amaral. **Japanese Watercolors**: Furusato, Yoshi no Mi, Sakura Sakura e Kojo no Tsuki. [S. l.]: Little Star, 2011. 1 CD (10 min).

VIEIRA, José Carlos Amaral. **Japanese Watercolors, Opus 325**. São Paulo: Thesaurus Music Edições, 2010. 1 partitura. Piano Solo.

VIEIRA, José Carlos Amaral. Japanese Watercolors, Opus 325. In: VIEIRA, Amaral. **Amaral Vieira - Japanese Watercolours**, performed by Amaral Vieira, piano (video). Performance ao vivo no Tokyo Metropolitan Art Theater em Tóquio, Japão. 2010, 9 min 56, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zHALOVmvDUA>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VIEIRA, José Carlos Amaral. Ningen Kakumei no Uta, Opus 272. In: VIEIRA, Amaral. **Amaral Vieira - Songs from my Heart**, performed by Amaral Vieira, piano (video). Performance ao vivo como última peça do conjunto "Songs of my heart" no Tokyo Metropolitan Art Theater em Tóquio, Japão. 2010, 9 min 39, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v-m-Vf7z5Bo>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VIEIRA, José Carlos Amaral. Ningen Kakumei no Uta, Opus 272. In: VIEIRA, Amaral. **Amaral Vieira plays Ningen Kakumei no Uta**. Gravação realizada na turnê ao Japão de 2008. 2008, 4 min 18, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p7NA9AvZKyM>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VIEIRA, José Carlos Amaral. Pianista Amaral Vieira fala de sua carreira. Entrevista cedida a Jô Soares **Programa do Jô**, Rio de Janeiro, 23 jun. 2008. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/845773/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

VIEIRA, José Carlos Amaral. A Alvorada (de Esperança da Civilização Universal), Opus 268 e Ningen Kakumei no uta (Canção da Revolução Humana), Opus 272. *Intérprete*: GAZZANEO, Paulo. **The Snow Country Prince**: O Príncipe do País das Neves. São Paulo: Paulus, 2006. 1 CD (64 min 06). Faixa 1 e 9 CD 1.



VIEIRA, José Carlos Amaral. A Alvorada (de Esperança da Civilização Universal), Opus 268. *Intérprete*: VIEIRA, Amaral. **Vieira's World**: music inspired by the writings of Daisaku Ikeda. Tóquio: Min-on Concert Association; São Paulo: Paulus, 1996. 1 CD (55 min 04). Faixa 2. CD 1.

VIEIRA, José Carlos Amaral. **Kobe ni Sasageru Uta, Opus 278**. São Paulo: Thesaurus Music Edições, 1996. 1 partitura. Piano Solo.

VIEIRA, José Carlos Amaral. Ningen Kakumei no Uta, Paraphrase Opus 272. *Intérprete*: VIEIRA, Amaral. **Favourite Masterpieces**. Tóquio: Min-on Concert Association, 1995; São Paulo: Paulus, 2001. 1 CD. Faixa 15, CD 1.

VIEIRA, José Carlos Amaral. **Ningen Kakumei no Uta, Opus 272**. São Paulo: Thesaurus Music Edições, 1995. 1 partitura. Piano Solo.

VIEIRA, José Carlos Amaral. **A Alvorada (de Esperança da Civilização Universal), Opus 268**. São Paulo: Thesaurus Music Edições, 1993. 1 partitura. Piano Solo.

VIEIRA, José Carlos Amaral. **Japan Tours**. Amaral Vieira, [s. d.]. Disponível em: <http://www.amaral-vieira.com/INDEX.HTM>. Acesso em: 01 jan. 2021.

アマラウ・ビエイラ ピアノリサイタル (Recital de Piano de Amaral Vieira). **Min-On Association**, 2018. Disponível em: <https://www.min-on.or.jp/special/2018/vieira/>. Acesso em: 01 jan. 2021.



Comunicações orais

As Diversas Funções do Piano

VI ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DO PIANO



Discussões sobre as competências do pianista colaborador

Discussions about Collaborative Skills



Taiur Agnoletto Fontana

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
taiur.fontana@ufsm.br



Resumo: Este trabalho busca investigar sobre distinções de habilidades e competências do pianista colaborador. Sendo um tema de investigação ainda recente, os termos empregados são variados, e nem sempre definem inteiramente uma especificidade de competências do pianista. Buscando compreender como a literatura correspondente as distingue, percebe-se que é possível propor uma distinção entre duas categorias gerais: o *vocal coach* e o acompanhador. Tal categorização é apoiada no desenvolvimento histórico destas funções, que se dá de modo distinto em cada uma (mesmo que não de modo separado) bem como suas características específicas do modo atuação. Foi possível concluir que o primeiro desempenha a função de preparar um solista vocal para a sua performance, enquanto cabe mais ao segundo o papel de dividir o palco com o instrumentista, abrangendo com isso todo o processo de construção da performance conjunta.

Palavras-Chave: piano colaborativo; acompanhador; vocal coach.

Abstract: The aim of this paper is to research on collaborative piano skills. Being a recent subject of investigation, terminology shows a wide range of variety and hardly ever describes with accuracy a particular skill or capacity. Trying to understand how the bibliography makes this kind of distinction, it was possible to notice that a distinction between vocal coach and accompanist could take place. This categorization is reinforced by the historical development of both of the terms (however, not entirely apart from each other), as well as their specific characteristics in the practice realm. It was possible to conclude that the vocal coach is responsible for preparing a singer for his/her performance, while the accompanist is expected to go on stage with the instrumental solist, sharing with him/her the whole process required for the ensemble performance.

Keywords: Collaborative Piano; Acompanist; Vocal Coach.



1. Introdução

Este trabalho busca investigar sobre habilidades e competências do pianista colaborador. Busca-se identificar as diferentes competências pertencentes à categoria geral denominada 'piano colaborativo'. Essa categoria estende-se desde o piano de câmara, onde a escrita é específica para o piano; abrange também reduções e transcrições bem como o ramo operístico, onde o pianista é requisitado a prover a preparação dos cantores. Sendo um tema de investigação ainda recente, os termos empregados para se referir ao pianista de conjunto são variados, e nem sempre definem uma especificidade de competências. Considerando tal fato, estamos buscando neste momento compreender como a literatura distingue as competências deste profissional, e de que forma a terminologia é ou pode ser empregada em ordem a explicitar tais distinções.

2. O Pianista Colaborador no contexto atual

Atualmente, é possível perceber elevada demanda do pianista colaborador nas instituições de ensino musical tais como escolas e institutos de educação, e principalmente nas universidades (SAUERBRONN e RUIVO, 2014). No Brasil, percebe-se o número crescente de seleções de contratação. De modo geral, as atribuições dos cargos apresentam as seguintes exigências: realização de obras para piano juntamente com outro(s) instrumento(s), em ensaios e recitais, onde o papel de preponderância do piano varia em larga escala, de acordo com a categoria das obras (se é peça de câmara ou redução de grupo instrumental maior). Para a realização desta arte, são necessárias habilidades específicas, tais como leitura musical fluente, técnica apurada e uma elevada compreensão de forma, estrutura rítmica, harmônica e melódica, estas últimas atreladas à habilidade de transposição, também altamente requerida pelos editais de concursos.

Os cursos de graduação em Música – Bacharelado em Piano, nas Universidades Federais brasileiras, oferecem algumas disciplinas voltadas à formação de prática de conjunto, tais como Estúdio de acompanhamento (UFSM), Acompanhamento e transposição (UFRJ), Leitura à primeira vista (UDESC), Colabo-



ração Pianística (USP), dentre outras. Em algumas instituições, tais disciplinas são obrigatórias; em outras, não. Segundo MALANSKI (2016, p. 62-63):

...este trabalho (piano colaborativo) demanda uma série de conhecimentos e habilidades, adquiridos, no meu caso, com a prática. Isto se deve ao fato não existir efetivamente no Brasil cursos regulares e específicos na área. Como observado nos currículos das IES, existem disciplinas que oferecem música em conjunto, e em Universidades como USP, UFRJ e UFSM existem disciplinas bastante específicas que oferecem o cabedal necessário à formação do pianista acompanhador. Mas são poucas, e nem sempre acessíveis. Em contrapartida existe um mercado de trabalho crescente, como pode ser verificado através dos editais que a cada ano se multiplicam, sem mencionarmos demais cargos externos às Instituições de Ensino Superior.

Percebe-se então, nos cursos de graduação das instituições de Ensino Superior, lacunas na formação pianística de conjunto, fato constatado por várias investigações acerca do assunto (PORTO, 2004; ALEXANDRIA, 2005; PAIVA, 2008; MUNDIM, 2009; MUNIZ, 2010; CIANBRONI, 2016).

Quando há cursos que oferecem formação e desenvolvimento de habilidades colaborativas, esta ocupa baixa carga horária e é algo pontual no currículo, não havendo a continuidade indispensável à consolidação das habilidades. Consequentemente, não se alcança a totalidade das competências exigidas em um cargo de pianista colaborador. Flávio Augusto, um dos nomes representativos do piano no Brasil, detentor do cargo de Músico-Pianista da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), comenta (AUGUSTO, 2015 apud MALANSKI, 2016, p. 41-42):

Na verdade, creio que este problema está intrinsecamente ligado às disciplinas curriculares de nossas escolas de música. Quase nenhuma matéria está relacionada com a correpetição propriamente dita – leitura à primeira vista, transposição ao piano ou acompanhamento ao piano. Quando fiz o meu Bacharelado em Piano, algumas vezes apareciam alguns professores para falar (muito superficialmente) sobre alguns assuntos que englobam a correpetição. Mas, na verdade, nenhum deles possuía um “método”; nenhum deles tinha um “histórico profissional” que tivesse qualquer relação com tais matérias.



Percebemos que a carreira de pianista colaborador daqueles que possuem hoje uma posição consolidada se deu em grande parte pelo interesse individual em buscar o suprimento das habilidades e conhecimentos necessários a tal ofício. Poucos são os correpetidores que possuem alguma formação acadêmica nesta área. Flávio Augusto segue discorrendo sobre este ponto (AUGUSTO, 2015 apud MALANSKI, 2016, p. 63-64):

Não tenho a menor dúvida de que a inclusão – nos Cursos Técnicos e Bacharelados em Piano, de matérias relacionadas à música de câmara e à correpetição – constituiria num fator relevante ao aprimoramento dos jovens estudantes. Se isso acontecesse, com toda certeza, o nível “musical” dos alunos seria outro e o mercado de trabalho se abriria consideravelmente para muitos deles. Infelizmente, o que mais vemos atualmente são alunos que, após se formarem no curso de piano, optam pelo trabalho de correpetição simplesmente porque isso é algo que pode se tornar “rentável”; essa é uma “porta” que se abre para eles que, com um diploma nas mãos, não encontram espaço para fazerem outra coisa. Enfim, acabam, muitas vezes, assumindo um trabalho sem ter qualquer preparo pra isso. E, assim, acabam fazendo desta profissão um sinônimo de “quebra-galho”. Não sabem ler à primeira vista, não sabem quase nada sobre transposição, pouquíssima (ou quase nenhuma) bagagem musical, com total falta de conhecimento do repertório vocal e de câmara; ou seja, acabam odiando esse trabalho que, na verdade, não lhes dá qualquer prazer.

Acompanhar é algo que necessita ser aprendido e que não ocorre de modo automático; o aspirante necessita de orientação para progredir, uma vez que este campo se constitui em um ramo composto por vastas especificidades, como bem ilustra a fala acima. Esta ideia é sustentada por Wristen (1999) ao comentar, de modo bastante pragmático, o quão irônico é a ausência de formação em um campo de possibilidades tão vastas, enquanto se dá grande ênfase na formação do solista, onde as possibilidades de atuação são em geral, tão mais restritas. O Piano Colaborativo, pela ampla abrangência de funcionalidades que lhe são próprias, é de definitiva relevância a todos os âmbitos musicais. Porém não há um plano de ensino e aprendizado para formação das competências e habilidades indispensáveis à atuação. Tal situação nos move



a buscar meios de preencher lacunas de uma formação ainda pouco desbravada, onde os profissionais graduados, ainda nos dias atuais, percebem-se necessitados a buscar e aprimorar os conhecimentos e competências por um modo empírico, apoiado em sua própria prática (RUIVO 2015), a fim de cumprirem com as atribuições de seu cargo.

3. Terminologia

Atualmente, os termos mais utilizados para designar a atividade colaborativa do pianista profissional de conjunto (MONTENEGRO, 2012), são: acompanhador, colaborador, correpetidor, e ainda, camerista, mesmo que este último faça referência a atuação em música de câmara com escrita própria para os instrumentos do conjunto. O termo 'acompanhador', é utilizado por Moore (1984) para designar o pianista que trabalha com cantores, durante os ensaios e também na performance. Habilidades de leitura e transposição são consideradas fundamentais pelo autor.

O termo 'colaborador' pode ser entendido como a categoria genérica do campo de atuação profissional do pianista (Foley, 2005), dentro da qual serão distinguidas as especificidades de atuação, organizadas em subcategorias: colaborador vocal, colaborador instrumental, preparador de estudos de ópera (*Ópera Coach* ou *Vocal Coach*) e acompanhador para dança.

No Brasil, trabalhos recentes tratam do uso do termo 'correpetidor' como Porto (2004), que o define como 'o pianista cuja função primeira é atuar com o Canto, nos ensaios e execução pública. Muniz (2010) também aponta para a tradição de relacionar o termo 'correpetidor' ao âmbito vocal. As atribuições deste profissional incluiriam o conhecimento aprofundado do Canto, dicção e línguas (MUNIZ, 2010). Tais funções nos levam a conectar o correpetidor com o *vocal coach*, o qual, de acordo com Adler (1965), tem a incumbência de ensinar, instruir e orientar o cantor ou instrumentista, além de acompanhá-lo. Portanto, o profissional que exerce esta função, de *vocal coach*, seria possuidor de uma vasta gama de conhecimentos específicos da área vocal, e dentro desta, do ramo operístico, para assim poder transmiti-los aos solistas vocais com quem atua.



Sobre a terminologia, Flávio Augusto (AUGUSTO, 2015 apud MALANSKI, 2016, p. 21) comenta:

Outra coisa que, particularmente, não gosto muito é do termo ‘correpetidor’. Creio que esse rótulo acabou virando sinônimo de pianistas que, na verdade, só precisam ficar repetindo aquilo que os outros músicos instrumentistas precisam aprender. Outras duas denominações bastante usadas são ‘pianista de câmara’ e ‘pianista acompanhador’. Mas, honestamente, prefiro mesmo a denominação de ‘Pianista Técnico-Preparador’, que, na verdade, nada mais é do que a melhor tradução para o termo ‘Coach’ – usado nos Estados Unidos.

É possível notar que o *vocal coach*, com suas atribuições de fornecer subsídio à preparação do solista, mas por outro lado sem limitar-se a simples repetição de partes apenas com finalidade de aprendizado alheio, como comenta Flávio Augusto, poderia contemplar muito bem a categoria geral do pianista profissional de conjunto, alternativamente ao termo *pianista colaborador*. Porém, é necessário considerar ainda, dentre a literatura correspondente, os apontamentos de algumas características próprias do *coach*, pelos quais percebe-se que a natureza primeira de seu ofício está intimamente ligada à arte do canto, o que sugere uma possível distinção à partir disso, como veremos em seguida.

4. Distinções entre competências

Quanto ao que é exigido do pianista profissional de conjunto nas diferentes categorias de atuação, suas atribuições variam de acordo com a diferença específica da função do pianista de conjunto. De acordo com Katz (2009), as funções imediatas do trabalho do colaborador são: sincronização rítmica, alinhamento vertical e cuidado com o volume (funções comuns às do solista). Se incluem em suas demais habilidades (SAUERBRONN e RUIVO, 2014, p.121):

...o domínio técnico no instrumento; uma leitura à primeira vista desenvolvida; ler de modo ampliado os sistemas da partitura, isto é, ler a parte do piano e a do solista ao mesmo tempo; ler grades orquestrais com a habilidade de transposição, quando necessário; ler cifras e improvisar; ter um conhecimento amplo do repertório e saber responder sobriamente a situações



adversas que podem acontecer em ensaios e apresentações. Além disso, o colaborador deve estar atento às instruções e aos anseios do compositor, ao sentido do texto (no caso das obras cantadas ou declamadas).

Tratando-se de atividade com Canto, Katz também afirma que o pianista, antes de estar pronto para subir ao palco com o parceiro, deve ser capaz de cantar a parte do cantor, acompanhando a si mesmo. Tal arte traria um domínio seguro da execução, bem como um entendimento mais aprofundado da obra em sua integralidade. Considerando ainda as competências necessárias do pianista que atua com Canto, MONTENEGRO (2018, p.1) destaca:

... o pianista colaborador especializado em repertório vocal precisa dominar conhecimentos que extrapolam o campo musical. Principalmente, é recomendável conhecer os princípios de técnica vocal e ter alguns conhecimentos de natureza lingüística nas dimensões da fonética, pronúncia, dicção e de tradução básica de Línguas Estrangeiras – LE2. Ao acompanhar os cantores, então, o pianista lida frequentemente com as seguintes línguas estrangeiras: latim, italiano, francês, inglês e alemão.

Seguindo pelo campo de atuação vocal, considerando agora o canto em conjunto, o Coro, pesquisas recentes como a de Friesen (2018), buscam delinear o panorama de competências do pianista profissional de conjunto. Neste trabalho, o autor define as atribuições do pianista de coro, sendo estas: Leitura (à primeira vista, e ampliada da partitura), Acompanhamento rítmico cifrado, Baixo Cifrado, Transposição, Técnicas de Regência, Canto e de Ensaio de Coro, Dicção de línguas, Criação de Arranjos, Acompanhamento sem notação, Audição e Execução Polifônica.

Quanto aos demais instrumentos, podemos dividir por famílias: cordas, madeiras, metais e percussão. Para cada família, habilidades específicas são requeridas. Katz (2009) expõe tais habilidades em seu último capítulo, intitulado *Is there life, after singers?*. Aqui, o autor considera as especificidades de cada família de instrumento, como o uso do arco, nas cordas, e o tratamento da respiração, nos sopros. O diálogo que o piano estabelece com cada instrumento,



depende em muito do domínio de elementos sutis, o que novamente exige do pianista uma habilidade altamente refinada.

4.1. Aspectos Históricos do Acompanhamento

A atividade musical de acompanhar, entendida de uma forma mais genérica, vem de longa data (ADLER, 1965). Nos tempos bíblicos, os salmos cantados pelo Rei Davi eram acompanhados pela harpa e o saltério. Na antiguidade, os gregos utilizavam ampla variedade de instrumentos para acompanhar suas melodias e coros, também dentro da dramaturgia, acompanhando a representação cênica e dança, e ainda, acompanhando a leitura de poemas. Seguindo o curso da história, na idade média, o acompanhamento se dará pelos menestrelis e trovadores, homens nômades, que sabiam tocar ampla variedade de instrumentos, bem como desempenhar diversos papéis lúdicos que chamaríamos hoje de habilidades circenses. Já no fim da idade média, com a expansão e desenvolvimento da polifonia, as melodias eram frequentemente acompanhadas por vozes subalternas, tocadas por instrumentos variados, com ampla liberdade de movimento e improvisação, contanto que não cobrissem a preponderância melodia principal.

A era barroca deu lugar aos maiores desenvolvimentos de até então. Os instrumentos de teclado viriam a possibilitar uma ampla variedade de possibilidades de acompanhamento, permitindo combinações complexas e elaboradas, viabilizando maior grau de emancipação do acompanhamento. Tais aprimoramentos técnicos também permitiram a expansão do virtuosismo. O estudo do procedimento de números escritos sob as notas do baixo para indicar os intervalos e acordes a serem tocados no acompanhamento de melodias, ao que chamamos 'baixo-contínuo', dá lugar a uma técnica virtuosa de improvisação das vozes intermediárias, ora imitando a melodia, ora colorindo e completando-a, porém, sempre mantendo as vozes internas subordinadas à melodia e atreladas ao 'esqueleto' (o baixo). A viola da gamba ou o violoncelo geralmente tocavam o baixo, e um instrumento de teclado como o órgão, por exemplo, preenchia as vozes intermediárias.



A figura do acompanhador profissional se concretiza nesta época. Inicialmente, chamado de *maestro al cembalo*, sua formação musical deveria contemplar não somente conhecer as intrincadas formas de contraponto linear e vertical, como também ser capaz de manter a sincronia de todo o conjunto. Vemos aqui o predecessor do moderno *maestro*. A condução das obras pelo *maestro al cembalo* chega até as óperas de Mozart. Adentra-se então à era da ária, solos operísticos que valorizam a preponderância da melodia, gêneros encontrados ainda em nossos programas de concerto atuais.

O desenvolvimento dos gêneros no período clássico impulsionará o desenvolvimento dos acompanhamentos, que pouco a pouco virão a adquirir maior independência, autonomia e identidade, chegando ao ponto de assumirem propriamente um personagem na narrativa musical, o que se vê nos *lieder* românticos, especialmente em Schubert. Tal é o grau de refinamento e elaboração destas partes que em nosso atual contexto fez-se a necessidade de classificá-las de modo distinto dos demais acompanhamentos, incluindo-as no gênero de repertório camerístico, escrito propriamente para o instrumento.

4.2. Aspectos Históricos do *Vocal Coach*

A ideia de *coaching* é algo muito mais recente na história da música do que o acompanhamento. Seus primórdios se dão com o aparecimento das primeiras óperas, por volta de 1600, quando por primeira vez na história, um intrincado conjunto de composição coral, orquestral, cênica, coreográfica e efeitos técnicos, teve necessidade de ser coordenado e ensaiado. Nos primórdios da ópera, o músico era encarregado de todas as seguintes incumbências: composição, arranjo, ensinar as vozes, reger e ensaiar.

Destaca-se a figura do compositor Carl Maria von Weber (1786-1826), o primeiro diretor de ópera a organizar séries de ensaios com piano para os cantores. Para isso, precisava de ensaiadores que não teriam tempo de mais nada a não ser preparar os cantores. De 1849 em diante se tem os registros dos primeiros ensaiadores vocais: Johann Coci é um deles (Adler, 1965). Viriam depois as complicadas produções de Wagner, e com isso, maior a necessidade dos ensaiadores vocais.



Passados quatro séculos, o *vocal coach* ocupa hoje um lugar significativo e apreciado por trás dos bastidores. É comum que tenha atividade intensa em seu estúdio ou sala de aula, e os famosos cantores e estrelas operísticas de nossos tempos trilharam suas carreiras passando pelo competente trabalho destes preparadores.

4.3. Semelhanças e diferenças entre acompanhamento e *coaching*

A seguir, comentaremos alguns aspectos comuns entre o acompanhador e o *vocal coach* levantados por Adler (1965), para em seguida, apontar algumas distinções entre os mesmos.

Kurt Adler, pianista, mestre de coro e regente titular do Metropolitan Opera (Nova York, EUA) de 1943 – 73, em seu livro *The Art of Accompanying and Coaching* que é uma das primeiras obras a tratar das funções do pianista de conjunto dentre a bibliografia correspondente, propõe uma importante distinção entre o pianista de conjunto que chega a executar as obras no palco junto ao seu parceiro instrumentista ou cantor, e o pianista que tem como incumbência principal a preparação de cantores para montagens maiores como a ópera e gêneros similares. O autor afirma que há habilidades distintas para cada categoria, e argumenta que alguns pianistas se identificarão com uma categoria mais do que com a outra, e raramente terão resultados igualmente satisfatórios em ambas. Esclarecemos que não estamos assumindo de modo definitivo que tal distinção seja de fato fundamentada no contexto atual, onde se vê o pianista profissional de conjunto atuando em ambos os âmbitos. Não obstante, nos parece de significativa importância a investigação das habilidades e competências próprias de cada especificidade de atuação categorizada pelo autor, pois traz em evidência a natureza e finalidade de cada âmbito, o que nos leva a um melhor entendimento desses.

Uma das habilidades desempenhadas pelo acompanhador e pelo *vocal coach*, é a percepção das intenções musicais do solista, buscando uma sintonia de seu modo de fazer artístico com o do solista. Neste sentido, é possível apontar um importante aspecto na arte do pianista de conjunto: o fazer



concessões. Trabalhando com uma ampla gama de artistas, que podem ser tão peculiares em sua atuação, a versatilidade e flexibilidade do pianista de conjunto se faz necessária. Assim, o pianista é requerido a alcançar um fino equilíbrio entre aderir as ideias do solista e preservar a sua autonomia artística em seu modo de compreender e fazer música.

Considerando o aspecto da versatilidade do pianista de conjunto com relação ao solista, Adler (1965) levanta a questão da atuação com diferentes níveis de carreira do solista: profissionais, amadores, experts, artistas renomados. Na atuação com amadores, o autor levanta a necessidade de controlar suas potencialidades, não utilizando-as em seu máximo grau, levando o solista a uma espécie de constrangimento. Mas sim, o pianista deve buscar auxiliar o seu parceiro a trazer à tona aquilo que de melhor ele tem, sem capturar exclusivamente para si próprio a atenção do público.

Adler afirma que a arte do pianista de conjunto é um contínuo dar e receber, moldando duas (ou mais) personalidades em uma só. Ao se atingir tal objetivo, a satisfação que a arte alcança é uma verdadeira fruição; um deleite de difícil descrição: *“Ninguém pode descrever o enorme gosto e profunda felicidade que resulta do alcance desta unidade”*¹

Existe um longo caminho a ser percorrido pelo pianista de conjunto até que adquira as capacidades que lhe permitam a atuação satisfatória. Esta trajetória é compartilhada pelo acompanhador e o *vocal coach* durante um bom tempo. Para Adler, a encruzilhada se dá no momento em que a atuação ao palco é requisitada, âmbito que é mais próprio do pianista acompanhador: refinamento das qualidades pianísticas, sonoridade, tipos de toque, e no caso específico de música de conjunto, a reciprocidade com o outro instrumentista.

Diferentemente, o *vocal coach* concentra-se em aspectos mais pedagógicos, psicológicos e interpretativos, preparando o solista ao ponto de atuar com a orquestra, ser dirigido por um maestro, ou até mesmo atuar com o próprio acompanhador de concerto. Pode-se dizer, considerando ambos, acompanhador e *coach*, que o segundo está mais próximo da figura do professor.

¹ “Nobody can describe the elation and the deep happiness that come when this oneness is achieved.”



O *vocal coach* cumpre dois importantes papéis, segundo Adler: construção de repertório do solista e preparação para sua performance, seja em concertos, grandes espetáculos, provas de concurso, competições, e até mesmo preparação para sua performance ao lado de um outro pianista, neste caso, o acompanhador que vai ao palco. Também, deve construir um plano de treinamento e preparação do solista bem delimitado, em ordem a aquisição do objetivo almejado. O autor afirma a primazia da habilidade de leitura, especialmente leitura à primeira vista, pois o *vocal coach* raramente dispõe de muito tempo para praticar as peças que são trazidas pelo cantor a cada aula.

No que se refere à habilidade de leitura, um aspecto importante é a capacidade de adquirir a visão de conjunto da peça como um todo, percebendo o que é principal e necessita estar presente na execução para guiar o cantor, e por outro lado, perceber o que é acessório e pode ser omitido ou ficar para depois. Muitas vezes, escolher tocar tudo pode ser prejudicial ao cantor. Neste sentido, é de significativa importância o conhecimento do que é mais importante para o cantor em uma determinada partitura.

Na literatura operística é de grande ajuda o conhecimento da orquestração, bem como da estrutura rítmica e harmônica. O *vocal coach* necessita saber como condensar conjuntos vocais, corais, em estruturas harmônicas compactas. Adler (1965, p. 187) afirma: “O esqueleto rítmico-harmônico é a base para o *coaching*. Mesmo na música contemporânea onde a estrutura harmônica não é evidente, a Harmonia deve ser criada temporariamente até que o cantor esteja seguro para descartá-la.” O mesmo se dá com passagens desacompanhadas, onde o *coach* deve criar uma harmonia com base na linha vocal, até que o cantor esteja seguro o suficiente para cantar a *capella*.

4.2. Tornar-se acompanhador ou *vocal coach*?

Quais seriam os critérios para o pianista profissional de conjunto decidir-se por atuar como acompanhador ou como *vocal coach*? Adler afirma que, se o interesse maior é a performance, uma vez detentor de grandes habilidades pianísticas e capaz de comunicar expressão musical em um trato mútuo com o solista,



o pianista de conjunto teria grandes chances de tornar-se um bom acompanhador. De outro modo, se sua inclinação a ensinar é maior do que seu ardor por tocar em público, se tem propensão à liderança e ao domínio das situações mais do que é inclinado a dispor-se ao entendimento do sentir musical do outro, as possibilidades de atuar satisfatoriamente como *vocal coach* são promissoras.

Reiteramos aqui o fato de que em nosso contexto atual, as fronteiras entre os dois tipos de atuação não estão delimitadas a tal ponto. Muitos pianistas profissionais de conjunto atuam tanto no palco como nos bastidores; na performance ao lado do solista como também na preparação vocal de produções como óperas, musicais e demais espetáculos envolvendo a arte do canto. Por vezes, contingências da vida profissional são as determinantes da escolha entre um âmbito ou outro: uma oportunidade que surge, ou uma necessidade econômica, por exemplo, podem levar o pianista de conjunto a encontrar-se diante do campo de atuação em que se especializará no decorrer de sua trajetória artística. Também, em meios musicais onde mais de um profissional de conjunto atua para atender um colégio de alunos, é comum uma divisão entre áreas, e alguns atuarão com cantores, enquanto outros com instrumentos, e dentro destes, pode haver ainda divisão por famílias dos instrumentos: metais, madeiras, cordas, percussão.

5. Considerações Finais

É possível perceber, no vasto campo de atuação do pianista profissional de conjunto, a complexidade das especificidades que o compõem. Existe uma ampla demanda de sua atuação no meio musical e ao mesmo tempo, lacunas na formação deste profissional. Alguns pesquisadores atuais e profissionais propõem termos que se adequam com a natureza genérica da atuação, tais como 'pianista profissional de conjunto', 'pianista técnico-preparador', que apontam para o gênero dentro do qual poderão ser inclusas as especificidades. Adler, por sua vez, mesmo tendo escrito há mais de meio século atrás, e por essa razão, um pouco distante da realidade de atuação do pianista de conjunto atual, propõe uma classificação a nosso ver bastante acertada, que é satisfatória-



mente explicada pela distinção entre o pianista de conjunto que irá ao palco com o outro instrumentista, e o pianista cuja função é treinar e ensinar, na maior parte das vezes, cantores.

Atualmente, profissionais da área apontam para o fato de que hoje, o pianista colaborador em face às demandas de seu ofício, não se limita apenas a reproduzir partes musicais destinadas ao aperfeiçoamento alheio, exclusivamente, nem somente ficar encarregado das apresentações ao palco, mas sim, tais atribuições compõem seu quadro de incumbências, ao lado de muitas outras. A distinção proposta por Adler parece se dar de modo concreto, uma vez que a delimitação apontada está embasada em contexto histórico e prático-cotidiano, mas ao mesmo tempo, percebe-se que o cargo de pianista colaborador atualmente não possui uma exclusividade de atuação em uma única destas funções, pois frequentemente somos requisitados a exercer ambos os ofícios. Futuramente, investigaremos a relação do termo correpetidor com o *vocal coach*, traçando possíveis relações com a atuação do pianista correpetidor concursado, que atua em instituições federais, verificando quais das atribuições do cargo fazem correspondência com as especificidades apontadas pela literatura, e quais das atribuições dizem respeito a atuação do pianista explicado por Adler como ‘acompanhador’, destinado a atuar primordialmente ao palco com instrumentistas.



Referências

ADLER, Kurt. *The art of accompanying and coaching*. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1965.

ALEXANDRIA, Marília de. *A Construção das Competências do Pianista Acompanhador: uma função acadêmica ampla e diversificada*. 109 fls. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2005.

CIANBRONI, Samuel Henrique da Silva. *Perspectivas e impasses na mobilização de conhecimentos em música de graduandos em situações de colaboração pianística: estudos exploratórios*. 2016. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2016.

FOLEY, Christopher. *What is collaborative piano?* Texto publicado em Blog. Toronto, Canada. Disponível em: <<http://collaborativepiano.blogspot.com.br/2005/11/what-is-collaborative-piano.html>>. Acesso em: 01 abril 2012.

FRIESEN, Rafael Ricardo. *Panorama das competências do Pianista de Coro no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2018.

KATZ, Martin. *The complete collaborator: the pianist as partner*. New York: Oxford University Press, 2009.

MALANSKI, Priscila. *O Exercício da Profissão de Pianista Colaborador Vocal e Formação Oferecida nas Universidades Federais e Estaduais Brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2015.

MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. - *Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do centro de educação profissional – escola de música de Brasília*. Dissertação de Mestrado, Brasília, Universidade de Brasília (UnB), 2013.

_____. *Inglês, Francês, Alemão, Russo ou Espanhol? Um estudo sobre o pianista colaborador e seus conhecimentos lingüísticos relacionados a línguas estrangeiras*. In: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2018, Manaus. Anais... Manaus, 2018. Disponível em < <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/index/search/results>>. Acesso em 30 de março de 2020.



MOORE, Gerald. *The unashamed accompanist*. Revised edition. London (United Kingdom): Garden City Press, 1984.

MUNDIM, Adriana A. *Pianista Colaborador: A formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de Flauta Transversal*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2009.

MUNIZ, Franklin R. S. *O Pianista Camerista, Correpetidor e Colaborador: As Habilidades nos Diversos Campos de Atuação*. Dissertação de Mestrado. Goiânia, Universidade Federal de Goiânia (UFG), 2010.

PAIVA, Sérgio di. *O Pianista Correpetidor na Atividade Coral: preparação, ensaio e performance*. Dissertação de Mestrado. Goiânia, Universidade Federal de Goiás (UFG), 2008.

PORTO, Maria Caroline de Souza. *O Pianista Correpetidor no Brasil: empirismo versus treinamento formal na aquisição das especificidades técnicas e intelectuais necessárias à sua atuação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal



Ensino integrado de piano complementar, teoria e percepção musical com ampla inclusão de repertório popular brasileiro

Integrated teaching of group piano, theory and aural skills
with a wide inclusion of popular brazilian repertoire



Miguel Angelo Zanotelli

Músico e Professor autônomo
miguelzanotelli@hotmail.com



Resumo: Este artigo refere-se a uma pesquisa em fase inicial, cujo objetivo é criar um planejamento para o currículo da disciplina de Piano Complementar (ou Piano Funcional) em Universidades brasileiras, almejando uma integração entre o ensino de piano e a disciplina de Teoria e Percepção, com amplo foco no repertório popular brasileiro a fim de facilitar o aprendizado e criar engajamento com o conteúdo visto em aula. A motivação para este trabalho aconteceu a partir de experiências de ensino do autor nas referidas áreas. Para alcançar esses objetivos, em um primeiro momento, será feita uma pesquisa de campo acerca do programa das disciplinas de Piano Complementar e Percepção Musical, incluindo o conteúdo programático e bibliografia. Analisaremos também os métodos de Piano mais usados atualmente na disciplina de Piano Funcional, observando suas vantagens e sua aplicação no âmbito universitário. Após essa revisão, será feito um planejamento curricular, buscando o desenvolvimento de habilidades específicas, assim como o domínio de conteúdos relacionados às disciplinas de forma integrada, através da ampla inclusão de atividades práticas que incluirão canções e estilos brasileiros que possam embasar o aprendizado de competências. Para tal, a pesquisa incluirá uma revisão da música popular brasileira e de seu desenvolvimento nos séculos XX e XXI.

Palavras-Chave: Piano Complementar; Música popular brasileira, Teoria e Percepção Musical

Abstract: This article refers to a research, whose objective is to create a plan for the curriculum of the Group Piano (or Functional Piano) discipline in Brazilian Universities, aiming an integration process between group piano courses and Theory and Aural Skills courses with a broad focus on the Brazilian popular repertoire with the goal to facilitating learning and create engagement among the students. The motivation for this work came from the authors' teaching experiences. To achieve these goals, a field research about the piano, theory and aural skills courses program will be carried out, including the syllabus and bibliography. We will also analyze the most used Group Piano methods, observing their advantages and their application. After this review, we will propose a curriculum planning focusing on a curriculum integration to develop piano and aural skills as well as musical theoretical concepts. through the wide inclusion of practical activities that will include Brazilian songs and styles that can support the learning of those skill. The research will include a review of the brazilian popular music and its development at XX and XXI centuries.

Keywords: Group Piano; Brazilian popular music; theory and aural skills



Introdução

Nos cursos de música em universidades brasileiras, a disciplina de piano ofertada para alunos não pianistas (geralmente chamada de “Piano Complementar”) tem múltiplas funções. Uma delas, a mais importante, é reforçar, através da prática ao piano, o entendimento de conceitos musicais assim como o desenvolvimento de habilidades junto à disciplina de Percepção Musical. A abordagem dessas disciplinas deve ocorrer de maneira complementar, de forma que a disciplina de piano esteja sempre alinhada ao andamento da disciplina de teoria e percepção, buscando colocar em prática conceitos musicais que buscam solidificar fundamentos teóricos e práticos. Para que ocorra essa integração entre essas áreas do ensino musical é preciso que as aulas de Piano Complementar abordem conteúdos diversos como percepção (harmônica, melódica e rítmica), teoria, improvisação e transposição.

Habilidades pianísticas costumeiramente ensinadas nestas disciplinas como técnica básica (postura do corpo, braços e mãos, relaxamento, utilização das alavancas ósseas corretas para certo trecho musical, etc...), dedilhados e performances simples são, também, muito importantes para os alunos conseguirem progredir no piano que é um instrumento extremamente valioso para qualquer instrumentista “por suas características harmônicas, melódicas e rítmicas, considerado um instrumento completo e essencial na pedagogia musical” (BOLLOS, 2014). Porém disciplinas obrigatórias de piano oferecidas a outros instrumentistas o principal objetivo é o desenvolvimento musical do aluno, através da teoria e percepção. Michael R. Rogers (ROGERS, 2004) defende essa integração em seu livro “Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies”. Neste livro ele cita que:



[...] Alguns programas de computador atuais seriam menos necessários se os estudantes pudessem ser ensinados que a sala de teclado é um dos melhores lugares para aprender a ouvir... Até mesmo atividades de solfejo e ditado podem ser combinadas com o trabalho do teclado com feedback e soluções imediatamente disponíveis. Exercícios de improvisação, tocar de ouvido e exercícios de transposição são especialmente bons para coordenar o pensamento e a audição. O propósito final do componente teclado, então, de um ponto de vista músico-teórico, é treinar o cérebro, não os dedos. O objetivo é se tornar um músico, não um pianista. (tradução nossa) (ROGERS, 2004)

A disciplina de Piano Complementar, mais do que ensinar o aluno a simplesmente tocar piano, pode, e deve, servir como um reforço teórico-prático para habilidades funcionais. Segundo MARUN (2010), os estudos de percepção, análise, harmonia, contraponto e outras disciplinas teóricas, seriam mais efetivas se fossem baseadas na prática artística instrumental ao invés de serem apenas teóricas. Essa afirmação corrobora a utilização do piano para práticas pedagógicas de outras áreas do ensino musical.

Se por um lado a coordenação entre pensamento e audição pode ser facilitada através de instrumentos de teclados, auxiliando a assimilação de conteúdos, não podemos nos esquecer de que a utilização de repertórios familiares, inseridos na cultura dos estudantes pode trazer motivação para o aprendizado. QIONG ZHU (2020) apontou que o conteúdo das disciplinas de educação pianística na China está muito dependente do repertório ocidental. Ele defende um uso maior do repertório nacional chinês na educação pianística apontando várias vantagens na utilização do mesmo como, por exemplo, o desenvolvimento da Sinicização² do piano na China e o aprimoramento da performance estudantil a partir de um repertório que abrange a cultura musical do próprio país.

O Brasil, assim como grande parte dos países na atualidade inseridos na globalização, possui uma cultura musical multifacetada, incluindo diversos gêneros, estilos e períodos. A música brasileira, apesar de integrada à cultura ocidental, está distante dos grandes centros de cultura da música erudita. Sendo assim, grande parte da música para piano aprendida na maioria dos cursos de

² Adaptar algum objeto (nesse caso, o piano) ou até mesmo pessoas que não são originários da China à cultura chinesa; Aculturação se tratando especificamente da China.



graduação não foca em obras de autores nacionais. Boa parte das disciplinas gerais (como Teoria e Percepção, História, Harmonia e Análise) presentes atualmente nos cursos de música pelo país estão bastante atreladas à música erudita europeia, sobrando pouco espaço para a música brasileira. Pode-se citar QUEIROZ (2017) que analisou traços de colonialidade³ na educação musical superior do Brasil. Em seu artigo, Queiroz aponta o seguinte:

[...] Os dados analisados permitem concluir, portanto, que nos cursos/habilitações de graduação do Brasil o termo “música” equivale, em 88% da realidade estudada, prioritariamente à “música erudita ocidental” ou músicas decorrentes de suas bases históricas e estéticas. Todavia, essa definição não precisa ser explicitada nas nomenclaturas dos cursos, nem nos perfis profissionais, pois, no Brasil, um curso de instrumento, por exemplo, se não apresentar outra indicação clara em sua definição, é, “naturalmente”, um curso de instrumento que terá a música erudita como eixo central do processo formativo. (QUEIROZ, 2017)

As exceções se resumem a disciplinas que já levam em seu título um objetivo mais específico, e não geral, como, por exemplo, História da Música Brasileira, Música Popular Brasileira ou disciplinas que são específicas de um estilo musical como o Jazz.

Porém a música não deixa de evoluir e influenciar os jovens que entram nos cursos de música. Portanto, utilizar um repertório específico que os alunos estão acostumados a ouvir pode ser benéfico, principalmente durante os semestres iniciais, nos quais a disciplina de Piano Complementar é geralmente oferecida. Dessa forma, a atualização do repertório de ensino em disciplinas que estão alinhadas à teoria e percepção é imprescindível para um melhor aproveitamento por parte dos alunos. Porém, cabe salientar que não temos a intenção de promover um repertório inteiramente familiar aos alunos por dois motivos: (1) é impossível apontar um estilo ou música que seja familiar a todas as pessoas, pois, principalmente em um país tão heterogêneo como o Brasil, cada pessoa tem sua cultura, suas influências e suas vivências; (2) trabalhar durante as aulas

3 Este termo refere-se ao pensamento de que, mesmo após o fim do colonialismo em si, há ainda uma dominância por parte de países colonizadores através de diferentes meios, incluindo o cultural e, portanto, musical.



apenas músicas familiares aos alunos acabaria por impedir-lhes de conhecer, estudar e tocar outros estilos ou músicas e, com isso, limitar seus conhecimentos e experiências musicais. Porém, o nosso principal objetivo com o uso de músicas familiares aos alunos é fazer com que o aluno consiga relacionar o pensamento à audição, o que criaria princípios de alinhamento entre prática e teoria de forma mais clara.

Uma experiência de ensino prévia: embasando a proposição da pesquisa

O autor desse artigo atuou como monitor da disciplina de Teoria e Percepção Musical na UFSM por seis semestres durante seu Curso de bacharelado em Piano, auxiliando inúmeros estudantes e, ao longo desses semestres, pôde observar que, principalmente as questões perceptivas eram apreendidas com maior facilidade pelos estudantes quando os exemplos utilizados durante as monitorias faziam parte das suas vivências musicais. Muitos desses exemplos eram de músicas brasileiras, na sua grande maioria, populares. Esse engajamento criado acabava servindo de incentivo, inclusive, para que os alunos buscassem por mais canções de sua vivência musical que correspondessem com os conteúdos vistos em aula. A partir dessas reflexões sobre as ações de ensino, foi possível criar várias formas de conectar o conteúdo a ser aprendido com as próprias vivências trazidas pelos estudantes e, com esse tipo de abordagem, foi possível ajudar estudantes com muitas dificuldades (e que já haviam, inclusive, repetido a disciplina), a terem um desenvolvimento perceptivo e, conseqüentemente, um desempenho na disciplina de Teoria e Percepção Musical muito bons.

Cientes de que a disciplina de Piano Funcional e a disciplina de Teoria e Percepção devem sempre ocorrer de forma alinhada, outras ações de ensino me levaram a desenvolver o presente artigo, com a intenção de fazer essa conexão entre o conteúdo ministrado pelo docente com as vivências dos alunos através da disciplina de Piano Complementar, que consideramos de extrema importância para o amadurecimento musical dos estudantes de Música em cursos de graduação, seja ele de “Licenciatura” ou “Bacharelado”. Como complemento



para isso, podemos citar CHUEKE (2006) que recomenda “que todo material explorado em classe seja abordado primeiramente fora do piano”. Com a utilização de músicas conhecidas dos alunos, esse material já foi parcialmente abordado (através da lembrança das músicas populares já ouvidas) fora do piano antes de ser abordado em sala de aula. Portanto uma organização do repertório musical brasileiro que favorecesse o âmbito pedagógico, adaptado ao contexto da prática pianística, seria de suma importância para o desenvolvimento musical dos alunos, contribuindo também para o envolvimento dos mesmos com a disciplina e seus conteúdos.

Essa pesquisa se torna relevante pela falta de bibliografias e estudos na área específica da integração entre estes três campos: Piano Complementar, Música Popular e Teoria e Percepção. Há algumas referências que tratam do Piano complementar com perspectivas interdisciplinares, salientando a necessidade do uso do piano com viés educativo, englobando várias competências como harmonia, leitura à primeira vista, teoria, transposição, improvisação e percepção (MACHADO, 2013; BOLLOS, 2014; BOLLOS, COSTA, 2017; CORVIER, 2008; LEMOS, 2012; CHUEKE, 2006;), mas não fazem a integração com música popular brasileira. Outros falam do ensino de música popular (COUTO, 2009; BOLLOS, 2008; GREEN, 2012) ou de música brasileira (ZORZETTI, 2010; DELTREGIA, 1999), porém fora do contexto de Piano Complementar. Há também uma tese que busca o desenvolvimento das habilidades funcionais através de música brasileira na disciplina de Piano Complementar, mas acaba limitando-se a melodias folclóricas (REIS, 2017). Além disso, em nenhum dos estudos citados anteriormente há referência sobre um alinhamento específico entre as disciplinas de Piano Complementar e Percepção Musical. Sendo assim, para que haja uma integração destes campos de estudos previamente citados faz-se a necessidade de uma pesquisa que abranja tanto as áreas de Piano Complementar e Teoria e Percepção quanto a área de Música Popular Brasileira.

Além disso, cabe salientar que a cultura brasileira, ocasionalmente desprezada para o ensino de música em instituições de Ensino Superior, é muito rica, tanto em termos de música erudita quanto de música popular. O Brasil, durante toda sua história (até mesmo durante o Brasil Colônia, no qual o índice de alfa-



betização era baixo e o de alfabetização musical menor ainda, sendo mais difícil os compositores deixarem suas obras escritas para a futura geração) produziu música de qualidade e de grande relevância para o seu desenvolvimento cultural e social. Ao promover experiências musicais muito mais conectadas à nossa herança cultural é possível motivar os alunos, auxiliando, assim, a sua compreensão do conteúdo.

A pesquisa e seus objetivos futuros

Sendo o objetivo desta pesquisa elaborar um planejamento visando o ensino integrado de piano e Teoria e Percepção no nível superior, a mesma também busca uma ampla inclusão do uso do repertório popular brasileiro visando facilitar a compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula. Além disso, possui, entre os seus objetivos, promover um desenvolvimento cultural e uma consciência do repertório brasileiro não tradicionalmente incluído em programas de universidades brasileiras.

Procuraremos analisar a situação atual das disciplinas de Piano Complementar e Percepção Musical nas universidades brasileiras e buscaremos traçar os objetivos principais da disciplina de Piano alinhados aos objetivos da disciplina de Teoria e Percepção, com o propósito de servirem de referências para procurarmos exemplos musicais que possam ser utilizados tanto como peças de repertório como meios para o entendimento de intervalos, progressões e outras questões teóricas.

Para uma melhor inclusão do repertório brasileiro nas aulas, será necessário pesquisar e selecionar canções e gêneros musicais populares, realizando uma revisão histórica nos séculos XX e XXI, que ofereçam possibilidades didáticas e sirvam de exemplos para cada objetivo teórico e perceptivo que esteja no currículo da disciplina. Teremos uma atenção especial de cunho pedagógico no momento de realizar a seleção das canções e estilos musicais para que a compreensão dos conteúdos seja favorecida e sequencial.

Um dos pontos a serem trabalhados nas aulas de Piano Complementar é a compreensão musical, juntamente da memória. A compreensão musical é uma



habilidade indispensável para qualquer músico. Segundo MACHADO (2013) “Se o cérebro retém mais facilmente aquilo que compreende, haverá maior prontidão para memorizar a música que foi compreendida”, melhorando, dessa forma, a própria performance musical da peça que está sendo compreendida e, consequentemente, memorizada pelo intérprete. Para corroborar ainda mais o uso deste conteúdo dentro da disciplina de Piano Complementar, podemos citar a concepção de FOLDES (1949), na qual “o trabalho de memorizar pode ser ensinado e amadurecido”, mostrando que a memória musical pode ser desenvolvida, sendo que a compreensão musical é fundamental neste processo de desenvolvimento.

Se tratando especificadamente da performance musical por parte de um intérprete, a memória analítica (aquela que provem da análise e compreensão da obra, tanto em partes quanto no conjunto todo) é ainda mais essencial pois, para HAZAN (1984), quando há apenas a atuação da memória motora (aquela que provem a partir das repetições de trechos e que é, basicamente, memória mecânica de movimentos e dedilhados), ela pode falhar aos “primeiros sinais de nervosismo”.

Esse ensino integrado de Piano com disciplinas teóricas e perceptivas é muito difundido em pesquisas desde a primeira metade do século XX até hoje em dia. Podemos encontrar exemplos disso em ESTRELLA (1941) que defende que o conhecimento de teoria deve estar conectado ao ensino de piano, e em CAMPOS (2000) que defende um ensino integrado entre teoria, solfejo, história da música, percepção, interpretação, escrita, leitura e criação.

Revisão de literatura

1 – Quanto à revisão histórica da disciplina de Piano Complementar.

É comum vermos as pessoas confundirem ou até mesmo considerarem os termos “Piano em Grupo” e “Piano Complementar” como sinônimos. Esse engano provavelmente ocorre pela tradução do termo *Group Piano*, amplamente utilizado no título de métodos americanos voltados ao ensino do piano complementar. Porém, essas nomenclaturas se referem a ambientes diferentes de ensino: o “Piano em Grupo” se refere a uma aula de piano, que muitas vezes não tem a



preocupação da interdisciplinaridade e é ministrada com um grupo de pessoas. Já o “Piano Complementar” se refere especificamente a uma disciplina que possui como objetivo não a formação de pianistas, mas principalmente o desenvolvimento, através do piano, de outras habilidades musicais como percepção, improvisação, harmonia e teoria, por exemplo, e não é necessariamente ministrada em grupo. Porém, como a disciplina de Piano Complementar é geralmente ministrada em grupo e vários métodos estrangeiros trazem essa indicação devido às estruturas amplamente difundidas de laboratórios de teclados focaremos também na bibliografia referente a essa temática.

Analisando os últimos 60 anos, é possível encontrar muitos métodos para o ensino de piano em grupo. FISHER (2010) elaborou uma lista com 31 métodos para piano em grupo, sendo os mais antigos deles datando do ano de 1957. SANTOS (2013), na tentativa reduzir o número de métodos para análise a fim de fazer um estudo mais profundo, selecionou 5 destes 31 métodos (por serem mais relevantes, na opinião do autor, através de critérios como a data do método, priorizando métodos atuais, e o número de edições que o método teve, considerando um elevado número de edições como um indicador de qualidade) e acrescentou mais um recente método brasileiro. Dessa forma, a lista elaborada por SANTOS (2013) é a seguinte:

- HILLEY, Martha, and Lynn Freeman OLSON. Piano for the Developing Musician. 6th ed. Belmont, CA: Schirmer/Thomson Learning, 2006.
- LANCASTER, E. L., and Kenon RENFROW. Alfred's Group Piano for Adults. Book. 1. Ed. Van Nuys, CA: Alfred Publishing, 2008.
- LINDEMAN, Carolyn A. PianoLab: An Introduction to Class Piano. 6th ed. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2008
- LYKE, James, Tony CARAMIA, Geoffrey HAYDON, Reid ALEXANDER, and Ron ELLISTON. Keyboard Musicianship. 8th ed. Champaign, IL: Stipes Publishing, 2003.
- MACH, Elyse. Contemporary Class Piano. 6th ed. New York: Oxford University Press, 2008.



- COSTA, Carlos H; MACHADO, Simone. Piano em Grupo: Livro Didático para o Ensino Superior. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

Esta lista deverá ser revista e ampliada com o propósito de identificar metodologias de ensino válidas para o contexto apresentado analisando também os métodos para piano em grupo que surgiram depois da data da publicação da tese de SANTOS (2013). Essa análise possivelmente ajudará na elaboração do currículo, visando a integração das disciplinas de piano, teoria e percepção.

Com relação à disciplina de Percepção Musical, a elaboração de seu currículo é uma tarefa que deve ser feita com muita cautela e sabedoria visto que possibilita a aquisição de fundamentos musicais que servirão de base para todas as outras disciplinas que compõem a grade do curso de música. Se algum aluno passa por essa disciplina sem ter absorvido os conteúdos de forma clara, as chances de ter dificuldades nas disciplinas teóricas posteriores são altas.

Segundo dados colhidos por OTUTUMI (2008), a disciplina de Percepção Musical, em 88,5% das universidades brasileiras pesquisadas, baseia seu currículo nos três pilares da música: Melodia, Harmonia e Ritmo. Sendo esses conceitos essenciais para o aprendizado posterior de conceitos musicais mais complexos, justifica-se o cuidado especial na formulação de um planejamento para as aulas de Percepção Musical. Essa disciplina, que deveria servir de base, é também considerada por muitos alunos como uma das mais difíceis. Ainda segundo OTUTUMI (2008) apenas 3,3% dos alunos de Percepção Musical não têm grandes dificuldades durante a disciplina. Isso demonstra novamente o quanto o alinhamento curricular com Piano Complementar seria significativo para auxiliar no desenvolvimento musical dos alunos.

Neste caso, a disciplina de Piano Complementar deve ser inserida, dentro dos objetivos do Ensino Superior de música, como uma disciplina que age de maneira multidisciplinar, conectando várias áreas do ensino musical, tal como leitura, harmonização, transposição, etc. Atestamos isso em CORVISIER (2008) que diz:

A principal função da aula de piano complementar para aqueles que não estão familiarizados com o instrumento é trabalhar e desenvolver a técnica básica, a prática do que pode-se chamar de as “habilidades funcionais do



piano” como a leitura simultânea de claves, a leitura à primeira vista, e rudimentos de harmonização, transposição e improvisação ao teclado, tópicos que melhor atendem às necessidades práticas de um futuro profissional que se utilizaria do piano como ferramenta na educação musical. (CORVISIER)

Ainda segundo CORVISIER (2008), há dentro da disciplina de Piano Complementar alunos que já tem familiaridade com o piano e que, neste caso, além das habilidades funcionais já citadas, o Piano complementar deve servir também como uma disciplina preparatória para a prática docente através de abordagens técnico-musicais aplicadas ao instrumento, pois, provavelmente, esses alunos, muitos de licenciatura, utilizarão esse conhecimento para dar aulas.

2 – Quanto à revisão histórica da música popular nos Séculos XX e XXI.

Mesmo os alunos de bacharelado, cujos objetivos se resumem ao estudo da música clássica, tiveram, em algum momento de sua vida, contato com a música popular. Segundo LACORTE e GALVÃO (2007):

[...] as primeiras vivências da música popular ocorrem, geralmente, no seio familiar, entre parentes, vizinhos e amigos próximos. A aprendizagem ocorre, muitas vezes, de forma natural, quase que lúdica, em meio a festas, churrascos e práticas informais entre amigos. (LACORTE; GALVÃO, 2007)

O trabalho de percepção musical se dá, em grande parte, através do conhecimento e reconhecimento de formas e padrões melódicos, harmônicos e, até mesmo rítmicos. Com uma abordagem que utilize música popular, esses padrões podem ser mais facilmente reconhecidos do que em músicas clássicas tradicionais e, portanto, seria mais adequado e prudente que se inicie um trabalho de percepção musical utilizando-se de músicas populares para criar uma base sólida para, então, aplicar os mesmo padrões e formas nas músicas clássicas, pois estas compartilham muitos padrões que encontraremos nas músicas populares.



Como já foi dito, a música popular brasileira pode facilitar o aprendizado por conta, entre outras coisas, de estar ligada ao universo da maioria dos alunos de música. Podemos assertar isso com ZORZETTI (2010) que diz:

A opção por música brasileira se deve ao fato de acreditarmos ser importante que o material de ensino contenha temas relacionados ao contexto a que se destina, isto é, que utilize uma linguagem compreensível ao estudante e que o repertório tenha algum tipo de ligação com seu universo, pois esses são aspectos que podem despertar um maior interesse e funcionar como fatores de motivação. (ZORZETTI, 2010)

A estratégia de utilizar canções populares com viés educativo é utilizada desde o início do século XX no Brasil. Alguns exemplos disso são Heitor Villa-Lobos (1887-1959) que se utilizava de temas folclóricos e populares em algumas de suas composições, Ernst Mahle (1929-) com sua coletânea de músicas populares brasileiras e Moema Craveiro Campos (1947-) que compôs peças com ritmos e gêneros brasileiros para “usar a riqueza da música brasileira para motivá-los” (CAMPOS, 2002).

Porém, no meio universitário, o repertório popular não é tão explorado e muito menos há programas organizados para o ensino de músicas populares como performances ou como material pedagógico. BOLLOS (2008) aponta que um dos principais motivos para isso é o fato de a música popular ter se desenvolvido e se difundido, principalmente, durante o século XX, enquanto a música clássica já está em evolução e difundida para vários lugares do mundo há muito tempo.

Durante toda sua história a música popular sempre deixou menos registros do que a música erudita. Um dos motivos é que a música popular era considerada “informal”, sendo tocadas, principalmente, em festas, serestas, reuniões populares e no cotidiano da boemia por músicos que muitas vezes não tinham formação musical formal e, portanto, não costumavam escrever suas canções, ao contrário dos músicos eruditos que geralmente estudavam em instituições de ensino voltadas especialmente à música. Porém, esse cenário começou a mudar no Brasil na primeira metade do século XX, com os autores, principalmente de crônicas jornalísticas, se preocupando “em algum momento em deixar



o registro escrito de suas experiências em torno da música popular urbana” (MORAES, 2006). Esse registro da música popular se intensificou com o advento da indústria radiofônica e fonográfica e a instalação de cursos de Música Popular nas universidades brasileiras.

Contudo, na década de 1930 ainda não havia, na música popular, um estudo científico no Brasil como relata Mario de Andrade em 1936 ao afirmar que “o estudo científico da música popular brasileira ainda está por fazer”. Mário de Andrade, escritor e importante musicólogo da primeira metade do século XX, considerava que a música popular brasileira digna de receber um estudo científico deveria ser diferenciada da canção popular urbana. Segundo MORAES (2006):

Para Mário de Andrade e intelectuais de sua época, como se sabe as origens e evolução da “música popular brasileira”, de que se ocupariam os “estudos científicos”, deveriam ser procuradas e compreendidas no universo das tradições folclóricas. Nas manifestações dos gêneros da música urbana que despontavam no início do século XX, acompanhando o ritmo acelerado de crescimento das cidades e culturas citadinas, ele (Mario de Andrade) considerava que o pesquisador deveria discernir “no folclore urbano” o que era “virtualmente autóctone”, o que era “tradicionalmente nacional”, como eram as modinhas e choros. (MORAES, 2006)

Esse pensamento, no entanto, era contraposto pelo pensamento do jornalista carioca Vagalume que, na mesma década de 1930, defendia a canção urbana como objeto de estudo. Essa oposição entre Mario de Andrade e Vagalume “permaneceu viva marcando profundamente a memória, os acervos, as políticas de preservação e os estudos sobre a música popular” (MORAES, 2006). Prova desta polarização na música popular brasileira é o livro “História Social da Música Popular Brasileira” do historiador José Ramos Tinhorão. Neste livro, Tinhorão considera como “Cultura do Dominado” a cultura das classes mais baixas e como “Cultura do Dominador” a cultura das elites e da classe média que, por possuírem mais condições financeiras acabam por mandar nos meios de comunicação. A cultura das elites e da classe média, por outro ponto de vista, também pode ser considerada “Cultura do Dominado” por se submeter, muitas vezes, a culturas de outra parte do mundo que lhe são impostas a partir



do desenvolvimento de “uma ideia de modernidade, de conquista de *status* e de integração no que ‘de mais novo se produz no mundo’” (TINHORÃO, 1998).

Esta pesquisa, por sua vez, não tem como propósito escolher um desses lados da história para se debruçar, que representam dicotomias que há tempos deveriam estar superadas. Considerando que o objetivo principal é se utilizar de canções conhecidas dos alunos para uma melhor compreensão dos conteúdos a serem abordados não faremos distinção desses dois lados da história, pois as canções que podem ajudar no desenvolvimento e compreensão dos conteúdos podem estar em qualquer um dos lados e não nos compete considerar um deles como melhor ou mais apropriado.

Considerações finais

De acordo com tudo que foi exposto acima, podemos afirmar que a inserção de músicas já conhecidas dos estudantes pode ter um impacto positivo no desenvolvimento teórico e perceptivo de cada um, pois, como já foi citado, com essa pré-abordagem (quando a música trabalhada é familiar aos alunos) podemos observar que a internalização da melodia e harmonia já está mais concreta, facilitando, dessa forma, a associação da mesma com os conteúdos propostos. Além disso, existe uma identificação com a música e, conseqüentemente, uma motivação maior para cumprir as atividades propostas em aula. Sabendo disso, as canções que poderiam nos oferecer uma melhor didática para isso são as canções populares, pois elas estão presentes na vida cotidiana de grande parte de estudantes de música, sejam eles de licenciatura ou bacharelado.

Estamos cientes de que esta pesquisa ainda está em estágio inicial e que há muito para ser feito, tanto na elaboração de um cronograma de aulas alinhado à disciplina de Teoria e Percepção (fazendo com que uma disciplina acabe complementando a outra) quanto na escolha das músicas populares que possam ser utilizadas para uma melhor compreensão dos conteúdos teóricos e um melhor desenvolvimento das habilidades perceptivas. Apesar de compreender que este projeto ainda está em fase inicial, cabe salientar que o mesmo é fruto



de várias experiências de ensino na área de teoria e percepção, sendo que, para corroborar a pesquisa, colhi depoimentos de alguns alunos.

Entre os depoimentos colhidos, está o seguinte que trata do uso de músicas já conhecidas para ajudar na identificação dos conteúdos da disciplina de Teoria e Percepção: “As músicas memorizadas tinham um significado afetivo ou lúdico para mim. E elas se tornaram referências para eu usar nos exercícios de intervalos, reconhecimento de soprano e progressões, por exemplo”. Portanto, foram essas experiências de ensino que me levaram a refletir sobre uma melhor forma de aplicar esses ensinamentos na disciplina de Piano Complementar que, por sua vez, resultaram na atual pesquisa em andamento.



Referências

ANDRADE, Mário de. *A música e a canção populares no Brasil. In: Ensaios sobre a música brasileira*. São Paulo: Martins, 1962, p. 163.

BOLLOS, Liliana Harb; COSTA, Carlos Henrique. *Prática pedagógica no contexto de piano em grupo: harmonizando a música Boogie Blues*. UFG, 2017

BOLLOS, Liliana Harb. *Harmonização como fundamento essencial na disciplina Piano Complementar*. UFG, 2014.

BOLLOS, Liliana Harb. *Considerações sobre a música popular no ensino superior*. XVII Encontro Nacional da ABEM. Faculdade de Música Carlos Gomes. São Paulo, 2008.

CHUEKE, Zélia. *Piano funcional na universidade: considerações sobre métodos e finalidades*. Revista científica/FAP. Curitiba, 2006

CORVISIER, Fátima. *Uma nova perspectiva para a disciplina Piano Complementar*. ANPPOM, USP, 2008

COUTO, Ana Carolina Nunes do. *Música popular e aprendizagem: algumas considerações*. Opus, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

FISHER, Christopher. *Teaching Piano in Groups*. Oxford University Press. New York, 2010.

GREEN, Lucy. *Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula*. Revista da ABEM. Universidade de Londres. Londrina, 2012.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. *Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório*. Revista da ABEM. Escola de música de Brasília; Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007.

LEMONS, Daniel. *Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo*. Revista do Conservatório de Música da UFPel. UFMA, 2012.



MACHADO, Maria, Inêz Lucas. *O Piano Complementar na formação acadêmica*. Per Musi, Belo Horizonte, n.27, 2013.

MACHADO, Simone Gorete. *A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil*. ORFEU. USP, 2016

MARUN, Nahim. *Técnica avançada para pianistas: conceitos e relações técnico-musicais nos 51 Exercícios para piano de Johannes Brahms*. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

MORAES, José Geraldo Vinci de. *Os primeiros historiadores da música popular urbana no Brasil*. ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 13, p. 117-133, jul.-dez. 2006

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de espistemicídios musicais e exclusões*. Revista da ABEM, v. 25, nº 39, 132-159. Londrina, 2017.

REIS, Luiz Néri Pfützenreuter Pacheco dos. *Piano em grupo: desenvolvimento das habilidades funcionais através de melodias folclóricas brasileiras*. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, 2017.

ROGERS, Michael R. *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies*. Southern Illinois University Press; 2nd edition, 2004.

SANTOS, Rogerio Lourenço dos. *O Ensino de Piano em Grupo: uma proposta para elaboração de método destinado ao curso de Piano Complementar nas universidades brasileiras*. Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 2013.

TINHORAO, José Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*. Editora 34. São Paulo, 1998.

ZHU, Qiong. *The integration of Chinese national piano Works in piano education*. Yangtze University. Jingzhou, China, 2020.

ZORZETTI, Denise. *Música brasileira para o ensino do piano no nível elementar*. SIMPOM. UNIRIO, 2010



Os colégios confessionais e as práticas de ensino de piano

Confessional colleges and piano teaching practices

Vania Claudia da Gama Camacho

Universidade Federal da Paraíba
vaniacamacho@yahoo.com.br





Resumo: Nesse escrito tratamos de mostrar o papel e a importância sócio cultural que teve o Colégio Santa Rita, situado na cidade de Areia - Paraíba, no que concerne ao processo de constituição do ensino de música e de piano na primeira metade do século XX na Paraíba. Tomando como principal base documental o depoimento da professora de piano Therezinha Perazzo e seu acervo documental pretendo revelar o papel educativo desses colégios confessionais na formação das professoras de piano, suas práticas musicais e pedagógicas.

Palavras-Chave: ensino de piano, práticas pedagógicas pianísticas, colégios confessionais.

Abstract: In this writing we try to show the role and socio-cultural importance that the Santa Rita College had, located in the city of Areia - Paraíba, with regard to the process of constitution of music and piano teaching in the first half of the twentieth century in Paraíba. Taking as main documentary basis the testimony of piano teacher Therezinha Perazzo and its documentary collection intends to reveal the educational role of these confessional colleges in the formation of piano teachers, their musical and pedagogical practices.

Keywords: piano teaching, piano pedagogical practices, confessional colleges.



1. O Colégio Santa Rita e as aulas de música

O surgimento das instituições escolares paraibanas, de modo geral, se deu em virtude da demanda social, principalmente oriunda da elite local. Assim, surgiram não raras vezes, instituições que desenvolveram atividades em torno da educação musical. Em especial, encontramos nas escolas confessionais o ensino do piano ocorrendo de forma sistemática e generalizada como parte da educação feminina.

O Colégio Santa Rita, situado na cidade de Areia – PB, por exemplo, destacava-se como uma instituição de excelência na formação das moças paraibanas e logo se transformou em ponto de convergência e de referência da educação elitizada. Em seu auge como instituição chegou a abrigar em torno de 400 alunas que vinham de várias partes do estado em busca da tradição e da educação de boa qualidade. Tal contexto teve seu universo matizado pelo “olhar” da professora de piano Dona Therezinha Perazzo da Nóbrega que, em 1946, principiou a sua escolarização na instituição religiosa percorrendo todos os níveis e cursos que a escola possuía: iniciou no primário, de 1948 até 1953; o ginásio de 1954 até 1957; frequentou o Curso Normal (Pedagógico) de 1958 a 1960 terminando com formatura e diplomação como professora. Além da formação escolar e, conseqüentemente, da formação musical contemplada genericamente na grade curricular do Colégio, a professora Therezinha participou das aulas específicas de música que ocorriam na escola, e que perduraram durante todo o período que a professora esteve na instituição, de 1946 até 1960.

Apesar de funcionar desde 1910, quando foi erguido seu prédio, é apenas em 1937 quando passa a ser administrado pela Ordem das irmãs Franciscanas de Dillingen, originária da Alemanha, que a instituição começa a ter uma organização que a fez se perpetuar até os dias de hoje. Com a chegada das irmãs de Dilligen, o Colégio Santa Rita passou a oferecer à elite areiense uma educação, inclusive musical, de caráter europeizado. Dentre os cursos ministrados no Co-

légio estavam o primário, normal livre (grau secundário), Ginásial, Normal (grau médio), e o Industrial. A Educação pensada para a elite feminina areiense não foi obra do acaso. O grande destaque que esta instituição teve na formação das moças paraibanas, e a qualidade estabelecida neste educandário tão apregoada, tanto pela professora Therezinha Perazzo quanto por outras personalidades, deve-se a um conjunto de fatores. Desde as instalações físicas adequadas, às disciplinas escolhidas para a grade curricular do colégio e a escolha das freiras que viriam para o Brasil, que ficaram encarregadas do ensino de cada matéria no Colégio. O ensino de excelência estabelecido foi fruto, segundo Correia (2010, p.133), das exigências educativas oriundas da elite local. A partir das correspondências realizadas entre a beneditina Flávia Schulte – superiora provincial das beneditinas de Olinda à franciscana Maria Laurentia Meinberggerm – superiora geral das franciscanas de Dillingen – foram estabelecidas as disciplinas e as freiras “especializadas” que viriam para Areia compor o quadro docente do Colégio. Entre os conteúdos desejados e expostos na carta estavam: desenho e pintura, bordados e confecção de flores, educação doméstica e musical, línguas, canto, ciências, entre outras.



FIGURA 1 - Entrada principal do Colégio Santa Rita, em Areia. Fonte: Acervo de fotos do site do Colégio Santa Rita. Acesso em 11 de abril de 2012.



Desse modo, atendendo aquelas prerrogativas de ensino, aportaram no Brasil as freiras educadoras que fundaram a instituição, trazendo doze caixões que “transportavam a bagagem e as primeiras ferramentas de trabalho das irmãs, entre elas, um piano, um harmônico, uma máquina de costura e uma máquina de escrever.” (CORREIA, 2010, p.130). Entre as fundadoras que se destacavam ensinando música estavam:

Ir. Maria Venantia Schmid – natural de Munique e;

Ir. Maria Illuminaris Allger – natural de Steibis/kempten que além de ser pianista e atuar como professora de música acompanhando e ensaiando com as alunas, ensinava matemática, geografia, ciências, educação física no curso ginasial e no curso normal livre e colegial normal, biologia, física, química, didática geral e as práticas de ensino coordenando o estágio das futuras professoras.

Ao iniciar seus estudos no Colégio Santa Rita, em 1946, com apenas sete anos de idade, Maria Thereza Perazzo da Nóbrega encontrou uma instituição sólida, devidamente estruturada fisicamente, com ideais pedagógicos estabelecidos, e reconhecida pela sociedade como uma instituição de prestígio. O fato de ser uma instituição dirigida pelas freiras alemãs dava um *status* diferenciado ao Colégio, que era lembrado como sinônimo de tradição, seriedade e disciplina. São marcantes as recordações da professora, pois trazem à tona esse contexto recorrente na educação das escolas confessionais, na qual se associava a ação educativa ao estabelecimento e cumprimento de normas disciplinadoras.

O ensino de piano se encaixava nessas prerrogativas e as freiras de olho em algum talento oculto escolhiam, muitas vezes, as crianças que deveriam receber a instrução musical e as ensinavam dentro de uma série de condutas de modo a desenvolver a disciplina que facultaria o desenvolvimento das habilidades musicais. Chervel (1991, p. 72) indica entre os objetivos do ensino escolar, os religiosos, os sociopolíticos, os psicológicos, os culturais entre outros. Entre os objetivos culturais, determinava-se “desde a aprendizagem da leitura e da ortografia até a formação humanística tradicional, passando pelas ciências, as artes e as técnicas (tradução nossa)”⁴. A disciplina de piano, por-

4 “desde el aprendizaje de la lectura o la ortografía hasta la formación humanística tradicional, pasando por las ciencias, las artes y las técnicas”



tanto, fazia parte das ações disciplinadoras ofertadas pela Instituição, se encaixando também, em uma função de socialização do indivíduo. Tais objetivos comportamentais faziam parte de um “repertório de gestos e poses modelados pelas normatizações do meio musical” (CARVALHO, 2012, p.13), quando eram observadas as normas posturais, ensinadas para as pianistas, que deveriam, por exemplo, sentar retamente e de maneira adequada (as pernas fechadas), portar-se adequadamente nas audições públicas, ter horários para o estudo do instrumento e para os ensaios musicais etc.

No Colégio de Areia, particularmente o ensino instrumental, possuía características peculiares ao ensino feito em escolas especializadas. As aulas de música aconteciam nas dependências da escola, fundamentalmente em duas perspectivas educativas. A primeira previa o ensino de música nas aulas do ensino básico, que aconteciam pelo turno da manhã com aulas de teoria musical e solfejo, além de canto e coral. Na segunda perspectiva, as aulas de música eram particulares e aconteciam no turno da tarde. Estavam previstas aulas de instrumento e prática de conjunto, cabendo às alunas optar pelas disciplinas de instrumento ofertadas pelo Colégio, que eram piano, violino, viola e acordeão. Cada criança escolhia o instrumento de sua predileção, D. Terezinha, por exemplo, escolheu o piano.

Estas propostas diferenciadas estavam expressas, principalmente, nos horários estabelecidos para as atividades e na sistemática imposta às aulas de música que obedeciam à divisão de ensino teórico e ensino prático instrumental. As atividades musicais vespertinas eram de fato extra- curriculares. A música instrumental fazia parte do currículo do Colégio desde a sua fundação, contando com o ensino teórico e de canto-coral. Todavia, o que de fato ocorria, era uma dissociação entre o ensino especializado que o Colégio oferecia (no turno da tarde) em relação ao ensino musical básico que era oferecido no turno da manhã. Esse aspecto será um fato recorrente nas instituições de ensino religioso, inclusive, no Colégio Santa Rita.

Tal forma de organização do ensino de música marca, até hoje, uma proposta educativa que não prevê o ensino de instrumentos musicais como parte curricular das escolas de ensino básico e fundamental. O ensino da música



instrumental, inclusive e principalmente o de piano, pela sua especificidade, foi alocado apenas nas escolas confessionais (como cursos independentes) e nas escolas especializadas em ensino musical. Outro fato que corrobora esta perspectiva organizativa e pedagógica, é que as mensalidades do colégio eram pagas separadamente das mensalidades das aulas de música, conforme nos relata a professora Therezinha Perazzo:

[...]era muito interessante esse ensino. Esse ensino era particular, a gente pagava né? [...] meus pais pagavam o Colégio e pagavam a música né?. Quer dizer, a parte da prática do piano, do instrumento[...] (Therezinha Perazzo da Nóbrega, 2011).

1.1 Procedimentos de ensino nas aulas de música: o piano

A primeira professora de piano de D. Therezinha Perazzo foi a Madre Venâncio, também conhecida como, Madre Venantia, que era uma alemã muito dedicada ao Colégio. Natural de Munique, ensinava música, piano, harmônico, acordeão, além de dedicar-se a cópia de partituras e de letras de músicas. Estava ao seu encargo à iniciação das alunas ao instrumento, o que, normalmente, ocorria com a sua exploração. Em seguida eram ensinadas as notas musicais e de como as mesmas estavam dispostas no piano, além de como fazer para executá-las.

Madre Venantia adotava o método de iniciação musical de Francisco Russo – *Primeiro Método Infantil Para Piano: com ilustrações*, tal método era adotado oficialmente pelo Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, pelo Instituto Musical de São Paulo, no curso infantil de piano, anexo ao Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, entre outras escolas de música espalhadas pelo Brasil. Este método de ensino de piano contempla uma proposta didática que abrange o desenvolvimento das habilidades motoras de cada mão em clave de sol. Exercitava-se com a mão direita e a esquerda na referida clave até o condicionamento e coordenação dos movimentos estarem desenvolvidos, só então se começava a ensinar a clave de fá, na mão esquerda. Apesar do método determinar a aprendizagem mútua das mãos direita e esquerda, segundo

Dona Therezinha, a freira adotava uma metodologia de ensinar as mãos separadamente, condicionava primeiramente a mão direita, depois a esquerda para, por fim, juntar as duas mãos.



FIGURA 2 - Capas de duas edições do *Método Infantil para Piano* de Francisco Russo. OBS: A foto que está à esquerda é de um livro do acervo particular de D. Therezinha Perazzo, enquanto a capa à direita é uma edição mais recente retirada de: [Metodo Infantil Francisco Russo.pdf \[pnxkg-793v14v\] \(idoc.pub\)](#). Acesso em 11/09/2021.

Depois da iniciação ao piano e de se terem desenvolvido algumas habilidades musicais nas aulas de música, que ocorriam no turno da manhã, era iniciada a prática do solfejo, do canto, do coral e também das aulas de teoria musical. A partir do momento que as alunas adquiriam um certo domínio do conhecimento artístico e a experiência do que já fora ensinado, passavam ao aprendizado da aula prática de uma forma mais intensa, visando o desenvolvimento das habilidades motoras que poderiam ser explorados mais rapidamente através de métodos mais complexos, que exigiam outro nível de refinamento dos movimentos motores. Madre Venâncio aplicava paulatina e gradualmente outros métodos de estudos de piano, como o Czerny – primeiro mestre do piano, o Beyer, o Hanon e o Pishna, sendo que este último era um método a quatro mãos. Além disso, havia aquelas alunas que possuíam mais facilidade para o *metier* e por estarem estudando o instrumento musical nas aulas particulares à tarde, acabavam aprendendo mais rápido as aulas teóricas, ministradas geralmente em grupos matinalmente.

O programa de estudo de cada aspirante à pianista era individualizado e idealizado semestralmente. Os livros, métodos de estudo e a quantidade de peças que cada estudante deveria executar estava condicionado ao nível técnico de cada aluna e ao seu desempenho individual nos estudos. Por esse motivo, as alunas tinham acesso aos instrumentos do Colégio podendo utilizá-los para estudar e preparar as obras musicais que deveriam estar prontas para as solenidades da escola e datas comemorativas, como por exemplo, o Natal.

Em virtude do pequeno acervo de livros teóricos e práticos existentes no Colégio as freiras adotavam como recurso para a consolidação do aprendizado os “cadernos didáticos”, que eram cadernos de pauta para escrita normal, onde às lições e assuntos ministrados nas aulas de música, teórica e prática, eram copiados pelas professoras, ou pelas juvenistas⁵ e, até pelas próprias alunas. Vinão (2008, p.19) traz um conceito bastante simples e sucinto sobre o que se pode entender como caderno didático: “um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares”. Apesar da maioria dos escritos tratar os cadernos escolares como uma produção da cultura escolar escrita, realizada pelos alunos, aqui, como podemos apreender do pequeno universo do acervo da professora Therezinha e de seus depoimentos, tal produção era compartilhada entre professoras, alunas e juvenistas.



FIGURA 3 - Capa do caderno de teoria copiado pela professora Maria do Patrocínio Gondim. s/d.
Fonte: Acervo particular da professora Therezinha Perazzo da Nóbrega.

⁵ Eram moças que se preparavam para o noviciado e também queriam aprender música.

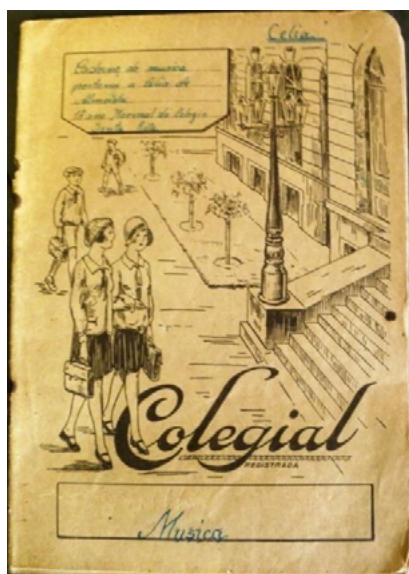


FIGURA 4 - Capa de caderno didático de Música pertencente à Célia de Almeida. Conteúdo referente ao 1º ano Normal do Colégio Santa Rita. s/d. Fonte: Acervo particular da professora Therezinha Perazzo da Nóbrega.

Os cadernos pertenciam ao acervo do Colégio, ficavam nas mãos das freiras que os emprestavam e distribuíam às alunas de música. Alguns desses cadernos, no entanto, ficaram com a professora Therezinha Perazzo já que a mesma passou, alguns anos depois, a atuar como professora da instituição.

Nos cadernos didáticos de música eram copiados assuntos que iam desde a iniciação teórica até assuntos mais complexos de teoria musical. Como podemos ver na FIGURA 5 abaixo, que retrata as noções preliminares de leitura musical, tais como, pentagrama, espaços e linhas, além do ordenamento das notas nestes; e na FIGURA 6, podemos observar o ensino de conceitos mais complexos, tais como escalas maiores e menores, harmônicas e melódicas.

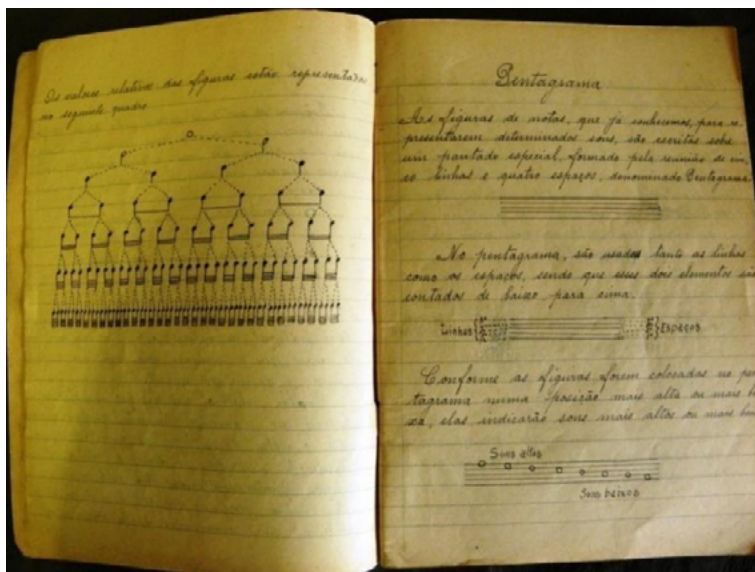


FIGURA 5 - Páginas internas do Caderno didático da professora Maria do Patrocínio Gondim.
Fonte: Acervo particular da professora Therezinha Perazzo da Nóbrega.

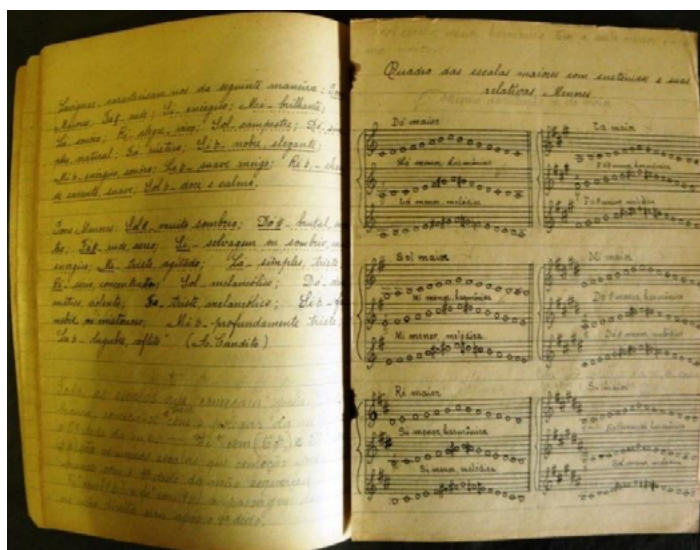


FIGURA 6 - Páginas internas do Caderno didático da professora Maria do Patrocínio Gondim.
Observar a confecção da partitura, utilizando as linhas já existentes de um caderno comum.
Fonte: Acervo particular da professora Therezinha Perazzo da Nóbrega.

Além dos conceitos teóricos, observamos que os cadernos guardam também um valioso acervo de solfejos rítmicos e melódicos. Tais conceitos teóricos impressos marcam uma maneira de se ensinar e estabelecem “uma forma de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos e pautas escolares” (VINÃO, 2008, p. 22). Na FIGURA 7 observamos um exemplo na folha esquerda

de conceitos teóricos em compasso composto e de leitura métrica rítmica nos compassos simples; binário, ternário e quaternário na folha à direita.

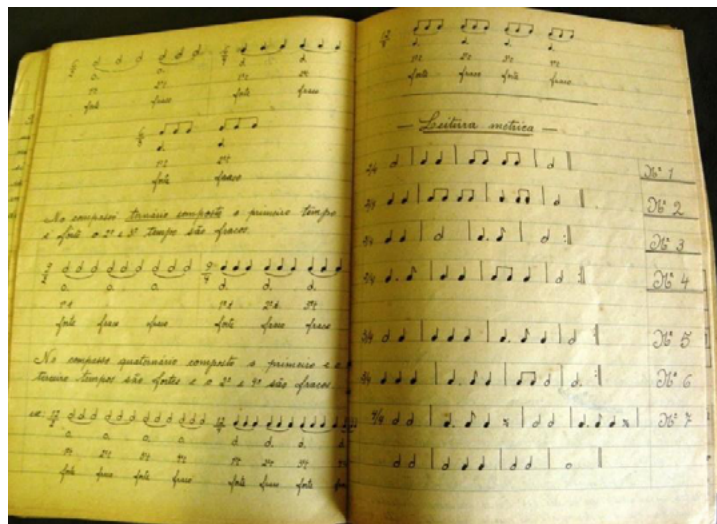


FIGURA 7 - Páginas internas do Caderno didático da professora Maria do Patrocínio Gondim. Observar os elementos rítmicos dispostos para o treino de solfejo. s/d. Fonte: Acervo particular da professora Therezinha Perazzo da Nóbrega.

Constava também nos cadernos pequenos trechos de história da música ou biografias de compositores importantes, tais como por exemplo, a vida do compositor brasileiro Carlos Gomes. Todos os assuntos contemplados nesses cadernos trazem à tona marcantes características estéticas, tais como podemos observar “à limpeza e à ausência de manchas, folhas arrancadas ou anotações e desenhos intempestivos ou ‘selvagens’, não controlados” (VINÃO, 2008, p. 23) que marcam para o referido autor um “efeito estético” peculiar a estas produções e, que aqui, indicam também a sua origem.

Por outro lado, os cadernos também consagram o campo da disciplina instituída. Para Chervel (1991, p. 88)

Entre os diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro em ordem cronológica, e talvez também por ordem de importância, é a apresentação pelo professor do manual de um conteúdo de conhecimento. É o componente que se destaca imediatamente, pois é aquele que se distingue de todas as outras modalidades de aprendizagem não escolar, as da família ou da sociedade (tradução nossa)⁶.

⁶ “Entre los diversos componentes de una disciplina escolar, el primero por orden cronológico, y quizá también por orden



Assim, apesar dos cadernos conterem predominante informações sobre a teoria musical e solfejos rítmicos e cantados, não podemos desconsiderar um momento da fala de D. Therezinha que indica a presença de exercícios pianísticos presentes nos cadernos didáticos. Inferimos, portanto, que as freiras os utilizavam como recurso de fixação do aprendizado pianístico, tal qual podemos depreender do seguinte depoimento:

[...] Então, a gente fazia aqueles exercícios, elas até copiavam os cadernos pra gente fazer aqueles exercícios [...] de ordem direta... ordem direta e a ordem contrária. Quer dizer, as mãos, a mão direita tudinho e a mão esquerda tudinho, e, depois, era o contrário. Era muita técnica, elas ensinavam muita técnica. Mas, isso era lentamente. [...] (Therezinha Perazzo da Nóbrega, 2011).

Os aspectos acima mencionados são indiscutivelmente indispensáveis para melhor compreendermos como se processaram alguns dos aspectos relacionados ao funcionamento da escola, no que lhe é de mais particular, que são as práticas pedagógicas exercidas por professores e alunos/as. Todavia, outra instância nos parece fundamental para compreendermos toda a complexidade que envolve a história de uma instituição escolar ou das disciplinas que nelas são desenvolvidas, ou seja, a formação que os professores recebem. Os tipos, as características, os desejos, as vontades, as inspirações são deles emanados quando atuam em sala de aula, são eles que contracenam permanentemente, que dão vida à escola, juntamente com outros sujeitos educativos. É sobre um pouco da formação deles que passaremos a tratar no próximo item.

1.2 Formação de professoras de música no Colégio Santa Rita

Em meados da década de 1950, com aproximadamente 15 anos de idade, D. Therezinha Perazzo passou a estudar com a professora Creuza Teixeira, que havia sido aluna do Colégio Santa Rita e depois se tornou professora da mesma instituição escolar.

de importância, es la exposición por el maestro o el manual de un contenido de conocimientos. Es el componente que la señala de inmediato, porque es el que la distingue de todas las demás modalidades no escolares de aprendizaje, las de la familia o la sociedad”

Com a transferência de D. Creuza para João Pessoa⁷, passou a Irmã Veneranda, freira que havia chegado em 1952 da Alemanha, a lhe ensinar música. Todavia, algum tempo depois, passou a ser a professora de piano e regente de coral D. Marilza Silva e, em seguida, a Madre Inviolata (1907-1982), que havia chegado à Areia, em 1938, tornando-se em poucos anos a principal professora de música do Colégio Santa Rita.

Madre Inviolata possuía uma sólida formação musical devido ao fato de ter sido aluna do Conservatório de Música de Munique, inclusive havia sido premiada, entre duas mil candidatas, com uma bolsa de estudos para continuar na instituição alemã, devido a seu grande valor artístico. A freira tornou-se uma educadora musical de grande destaque no estado da Paraíba. Ensinou no Colégio Santa Rita piano, violino, violão, canto, acordeão e flauta tendo como assistente as Madres Venantia e Maria do Patrocínio Gondim (ver no item anterior caderno didático copiado por ela), filha de Areia que havia se agregado à ordem. (RIBEIRO, 1992).



FIGURA 8 - Therezinha Perazzo com colegas normalistas e freiras da instituição. Em pé da esquerda para direita: Ir. Mariquinha, Ir. Jandira, Ir. Fátima, Mirian do Monte, Ir. Margarida, Madre Carolina, Berta, Madre Idelfonsa, Maria do Carmo Barbosa, Penha e Maria José Salles. Sentadas da esquerda para direita, Herlanda Fonseca e Therezinha Perazzo. Ano 1960. Acervo particular da professora Therezinha Perazzo da Nóbrega.

⁷ Creuza Teixeira ensinou em João Pessoa, na Escola de Música Anthenor Navarro e na Universidade Federal da Paraíba.



Observamos que na medida em que o tempo foi passando as próprias alunas que estudavam música na instituição e terminavam o curso pedagógico passaram a pertencer ao quadro docente do Colégio, como foram os casos de Creuza Teixeira, Marilza Silva, Sílvia Perazzo (prima de Therezinha), Maria do Patrocínio entre outras. Este também foi o percurso da professora Therezinha Perazzo que, de aluna aplicada, passou antes mesmo de concluir o pedagógico, à professora aprendiz da escola. Era uma espécie de estágio remunerado que as meninas faziam sob os olhares das freiras.

O Colégio Santa Rita a partir de seu Curso Pedagógico formava professoras e professoras de música. Não que houvesse um preparo especializado nesta formação, mas havia uma preocupação constante do Colégio em ofertar um ensino qualificado na área de música, uma vez que era matéria obrigatória da grade curricular da instituição. Talvez pelo interesse constante no aprimoramento das professoras e, conseqüentemente, do ensino ofertado pela Instituição, é que as professoras freiras do Colégio procuravam sempre o que havia de melhor em centros maiores e mais avançados, a fim de concretizarem uma educação atualizada, a exemplo do aconteceu também no Colégio Nossa Senhora do Rosário, em Alagoa Grande. As novas teorias e práticas eram assimiladas no intercâmbio com outros estados e mesmo com a capital, João Pessoa, tanto que muito da metodologia e dos livros adotados pelo Colégio de Areia eram quase idênticos aos adotados pela Escola de Música Anthenor Navarro⁸.

Como relata D. Therezinha Perazzo, havia uma intensa comunicação entre a Escola de Música da capital, pela pessoa de Luzia Simões, diretora da instituição, com o Colégio das freiras. Esse aspecto pode ser ilustrado, por exemplo, com a ida das Madres Veneranda e Maria de Fátima, em fins da década de 1950, para cursarem o Curso de Canto Orfeônico, oferecido pelo Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba, instalado na Escola de Música Anthenor Navarro. As irmãs se formaram na turma de 1960 junto com a professora Glenda Jorge de Oliveira Romero⁹. Além do citado curso, em Correia (2010, p.1 56) encontramos outras referências a cursos frequentados pelas Madres Veneranda e Inviolata, que respectivamente realizaram os cursos de direção de coral e música, na

8 Atual Escola Estadual de Música Anthenor Navarro.

9 Outra professora de piano de destaque da capital.

Faculdade de Filosofia de Pernambuco, em Recife no ano de 1960. Por sua vez, Madre Veneranda, cursou, também, música sacra de 1958 até 1960, promovido pela prefeitura de Recife.



FIGURA 9 - Turma de 1960 do Curso de Canto Orfeônico da Escola de Música Anthenor Navarro onde estão da esquerda para a direita: Ir. Maria de Fátima, Glenda Jorge de Oliveira Romero, Eulina Maia, e Ir. Veneranda. Fonte: Acervo da EMAN.

A similitude do ensino musical ofertado pelas duas instituições, Colégio Santa Rita e Escola de Música Anthenor Navarro (Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba), dava-se por inúmeros motivos, entre os principais destacamos a influência europeia das instituições brasileiras e particularmente das paraibanas. Este modelo europeizado se impregnou nas instituições onde se ensinava música na Paraíba, a exemplo do que ocorreu no Colégio Santa Rita e na Escola de Música Anthenor Navarro. A grande diferença entre essas instituições eram os níveis de graduação formal, ou seja, enquanto o Conservatório de Canto Orfeônico visava uma formação de nível superior, diplomando os professores para o exercício da docência musical, o Colégio de Areia, não tinha este objetivo, diplomava professores é certo, mas não educadores musicais. Além disso, o diploma concedido pelo Colégio não fornecia a habilitação para o ensino especializado das professoras de música o que só acontecia a essa época no Conservatório, em João Pessoa. Daí a grande importância do intercâmbio entre o Colégio Santa Rita e a Escola de Música Anthenor Navarro, conforme podemos depreender a partir do seguinte relato da professora Therezinha Perazzo:



O ensino era com esses livros, com essa metodologia, idêntica, quase idêntica a Escola de Música do Anthenor Navarro. Porque D. Luzia Simões,... era diretora da Escola de Música Anthenor Navarro. E, ela se comunicava muito com Areia, sabe? Então as alemães tinham muito intercâmbio com ela, sabe? Então era quase igual... Quer dizer, não era igual, porque antigamente tudo era mais atrasado. Não tinha muita visão como hoje. Muito...quer dizer ... livros, também partituras[...] (Therezinha Perazzo da Nóbrega, 2011).

Desse modo, mesmo sem uma diplomação especializada, o Colégio Santa Rita formou inúmeras professoras de música que atuaram e continuam atuando no cenário musical paraibano, reproduzindo em outras instituições o ensino ministrado no Colégio. Particularmente é o caso da professora Therezinha Perazzo que nos narrou que tudo o que aprendeu na instituição lhe serviu para a carreira de professorado exercida na Escola de Música Anthenor Navarro, a partir da década de 1980.

Em 1956, a Madre Inviolata, que passou a ser a coordenadora das atividades musicais do Colégio Santa Rita, convidou D. Therezinha para ensinar na escola. Ainda por terminar o Curso Pedagógico, a professora D. Therezinha passou a ensinar aos sábados para as juvenistas, dando continuidade aos métodos e metodologias que eram adotados no Colégio desde quando iniciou a sua formação: “[...] Era bom, porque me desenvolveu muito, muito. Eu ainda tive um, um ensinozinho de órgão, harmônico também né? Com Madre Inviolata.” (Therezinha Perazzo da Nóbrega, 2011). Em 1962, a partir de iniciativa de Madre Inviolata, D. Therezinha regularizou a situação de docência ao tornar-se professora estadual a disposição do Colégio Santa Rita. (Ver FIGURAS 10 e 11).

Sobre a rotina das aulas de música da professora Therezinha, destacou esta, que as mesmas começavam às 13 horas da tarde, enquanto que as aulas de piano e acordeão iam até às 15 horas, quando todas as atividades eram suspensas para um breve intervalo de 20 minutos, e era oferecido um lanche. Às 15h20, todas as alunas e professoras se dirigiam à sala para dar continuidade as atividades de música. Algumas vezes, as alunas iam ensaiar com os grupos nas aulas de prática de conjunto, outras, iam para as aulas individuais. Geralmente após os ensaios em grupo D. Therezinha dirigia-se a sua classe de música onde

voltava para as atividades individuais. Possuía por volta de treze alunas entre meninas e moças, inclusive alunas de outras partes do estado e até de Recife.

Eu ensinava a tarde todinha, todinha. Às três horas era o lanche e três e vinte, a gente ia ensaiar à quatro mãos, música à quatro mãos. Era, música à quatro mãos de Haydn, de Beethoven, de quem mais meu Deus? era... de...eram tantas..., eram lindas as músicas. Muito bonitas. E eram acompanhadas de violino também. De violino, de viola. [...] (Therezinha Perazzo da Nóbrega, 2011).

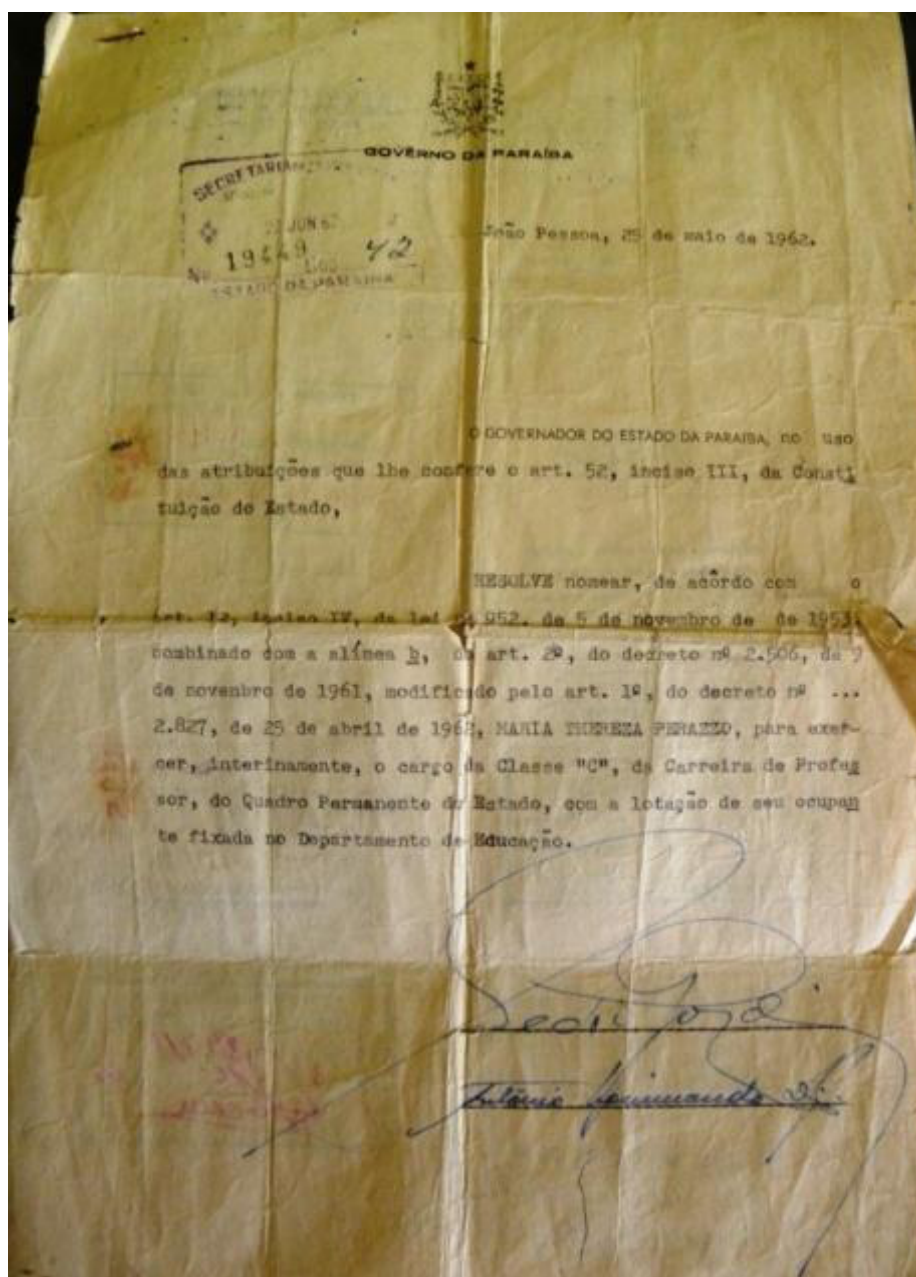


FIGURA 10 - Documento de nomeação da professora pelo Estado. Fonte: Acervo pessoal de D. Therezinha Perazzo da Nóbrega.



Os métodos e as obras musicais empregadas por D. Therezinha no ensino no Colégio eram aqueles que também foram utilizados pelas freiras, durante a sua formação, traduzindo assim uma tendência de reprodução do ensino e dos métodos pela imitação. Alguns destes já foram mencionados anteriormente, porém, aqui destacamos, mais especificamente, àqueles que emergem na lembrança da professora e que se tornaram importantes na sua carreira de professorado, são eles: Beyer; Czerny - *Primeiro Mestre de Piano*; o Francisco Russo - *Método Infantil*; Hanon - *O Pianista Virtuoso*; Pischa - 48 Exercícios Progressivos; Félix Couppéy - *ABC do Piano: método elementar e progressivo*; H. Wohlfahre - *O amigo das crianças para piano à 4 mãos op.87*. Entre as obras, citamos de J. S. Bach - *O Pequeno Livro de Anna Magdalena Bach e Invenções à 2 e 3 vozes*; de M. Clementi - *As 12 Sonatinas*; de Chopin - *A Valsa do Adeus* entre outras obras; de Ernesto Nazareth - *Remando, Odeon*. Além das obras de Francisco Russo, de Sttreabook e as peças: *La violetta* e *Alla Stella confidente* entre outras.

D. Therezinha nos relatou que deixou a docência no Colégio em 1965 porque se casou e saiu de Areia, acompanhando o marido em suas andanças como Agrônomo. Na semana em que casou ainda lecionava no Colégio:

[...] Eu fiquei até 65. [...] Porque foi o ano que eu me casei.[...] Olha, eu nunca sai do colégio.[...] Nunca. Foi. Eu sempre fiquei lá. Então em 65 eu me casei. Em setembro, na semana em que eu me casei eu ainda ensinava no colégio, sabe?. E saí já na mesma semana [...] (Therezinha Perazzo da Nóbrega, 2011).

No mesmo ano a professora Therezinha foi designada para lecionar no Acampamento Federal de São Gonçalo do Município de Souza, conforme podemos observar no documento abaixo.

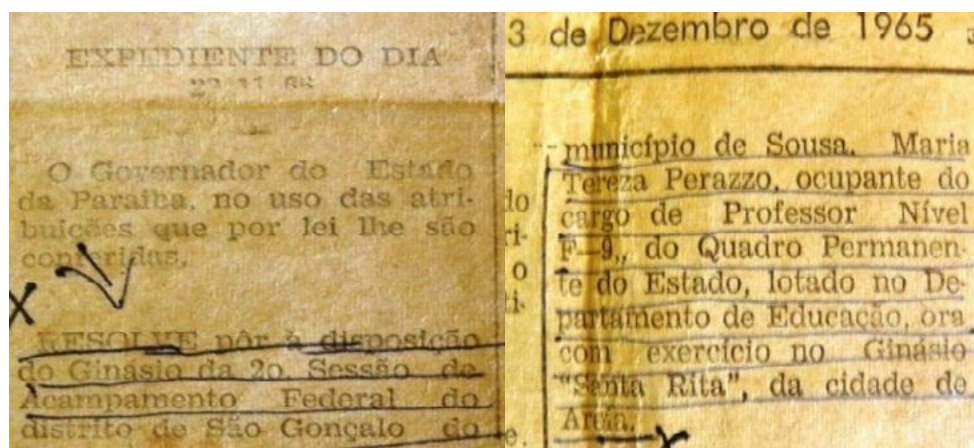


FIGURA 11 - Fragmento do Diário Oficial onde podemos observar os termos da nomeação e lotação da professora no Colégio Santa Rita, em 1965. Fonte: Acervo pessoal de D. Therezinha Perazzo da Nóbrega.

1.3 Os espaços de ensino e para as *performances* musicais do Colégio

O espaço físico do Colégio de Areia, instituição de muito prestígio, possuía instalações adequadas ao funcionamento das disciplinas oferecidas. Havia uma constante preocupação das freiras em ofertarem o melhor para a educação das moças da elite local. Por essa razão, o Colégio passou por inúmeras reformas a fim de oferecer as melhores condições para o funcionamento do externato e internato.

As instalações para o ensino e exercício das atividades musicais comportavam lugares específicos de ensino, de estudo e de prática de ensino individual e em grupo. As salas de aulas para o ensino de música - ensino instrumental - possuíam cada uma delas um piano onde as alunas recebiam as instruções musicais e onde podiam também estudar. Apesar de ser externa, a professora Therezinha Perazzo nos narrou que passava quase o dia todo no Colégio, indo apenas almoçar em casa, uma vez que não possuía um piano em sua residência para estudar. *“Eu estudava no Colégio mesmo. [...] Eu passava o dia quase todo no Colégio. Porque depois, Madre Inviolata me chamou pra ensinar no Colégio.”* (Therezinha Perazzo da Nóbrega, 2011).

Segundo D. Therezinha, havia muitas salas de música no Colégio, umas poderiam ser utilizadas para o ensino e o estudo individual, além dos ensaios de prática de conjunto. Outras, eram lugares que comportavam os ensaios de



grandes agrupamentos de moças. Eram utilizados para os ensaios das peças teatrais, os ensaios de canto coral, as aulas de teoria e aulas de solfejo coletivas. A referida professora quando passou a lecionar na instituição recebeu uma sala individual de piano onde passava horas e horas desenvolvendo as atividades que lhe eram destinadas.



FIGURA 12 - Pátio interno do Colégio Santa Rita, em Areia. Fonte: Site do Colégio Santa Rita, acesso realizado em 11/04/2012.



FIGURA 13 - Espaço que servia aos ensaios em grupos e também para as apresentações. Fonte: Site do Colégio Santa Rita, acesso realizado em 11/04/2012.

No que concerne as *performances* musicais que aconteciam no Colégio Santa Rita, podemos dizer, que além de sua função diletante, serviam também como parte de um sistema de avaliação das alunas. A apresentação do conteúdo apreendido pelas educandas era exposto para a comunidade e familiares das moças e normalmente aconteciam em ocasiões especiais, como nas festas de formatura, datas comemorativas e festivas, a exemplo do Natal e do Dia das Mães. Todavia, não havia um lugar destinado às performances artísticas, como um teatro, por exemplo. Como aluna, D. Therezinha recorda-se de haver sempre audições para a apresentação das músicas estudadas. Geralmente eram músicas e bailados para datas comemorativas,

[...] como o dia das mães. O dia de Santa Rita, que era a padroeira. Ela preparava também uma festa, uma obra de arte para uma pessoa que vinha do Rio de Janeiro, veio até um presidente uma vez, para quem nós nos apresentamos né?. [...] (Therezinha Perazzo da Nóbrega, 2011).



Assim sendo, as audições e festas civis e religiosas, bem como as de formatura aconteciam nos salões do próprio Colégio ou no Claustro do Convento, uma vez que somente, em 1967, é que foi inaugurado o Auditório.¹⁰ Eram momentos musicais de *performances* em grupos: piano e violino; piano e viola; violino, acordeão e piano; flauta, escaleta, acordeão e piano; piano à quatro mãos; ou grupo de vozes; o que não impedia que se apresentassem também individualmente, mas era mais difícil este tipo de *performance* pianística.

A professora Therezinha ressaltou em suas narrativas que realizou muitas *performances* de piano a quatro mãos, principalmente com uma colega de nome Mirones, mas, também, com Mirian e Sílvia Perazzo.

[...]Era da nossa turma, contemporâneas, né? E... tocava também com... quem mais? Com Silvia Perazzo, eu toquei também a quatro mãos. E os violinos acompanhavam, né?. E quando haviam as dramatizações, no fim do ano, então elas preparavam aquelas músicas com antecedência... porque as alemães, são muito prevenidas, não é? São como japoneses. (risos). No mês de agosto, a gente começava logo a ensaiar [...] ensaiava duas vezes por semana. Então as três horas a gente lanchava, as três e vinte já começava a ir para a sala de madre Inviolata, para o ensaio... até quatro horas. De quatro horas em diante eu continuava com minhas aulas. Porque a gente passava o dia todinho no colégio, né? (Therezinha Perazzo da Nóbrega, 2011).

As *performances* musicais muitas vezes estavam conjugadas à dança. Eram comuns os bailados na instituição e representavam uma marca diferenciada das práticas educativas musicais patrocinadas pelas freiras de Areia, que combinavam elementos da cultura europeia e brasileira. Na FIGURA 14 podemos visualizar um programa de recital, que foi organizado para a comemoração da visita da Superiora Provincial e do Frei Geraldo Post, capelão e professor. Observemos que foi programado vários tipos de apresentações, intercalados por autores estrangeiros e dois jograis e um coro a 3 vozes sobre as obras de Cecília Meireles e Fagundes Varela.

¹⁰ Informações obtidas no site do Colégio acessado em 11 de abril de 2012.

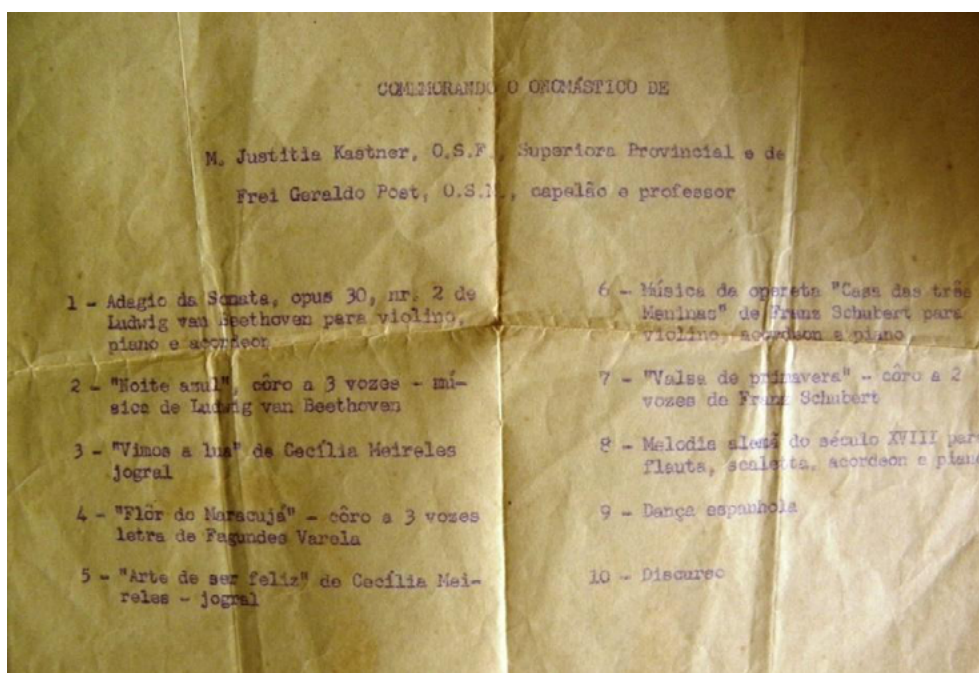


FIGURA 14 - Uma Programação de Recital, provavelmente de fins da década de 50, s/d. O único que restou no acervo particular da professora Therezinha Perazzo.

Além das atividades musicais exercidas no Colégio sob a direção de Madre Inviolata, tinha também o canto exercido nos corais e os bailados. Os bailados exerciam um verdadeiro fascínio sobre D. Therezinha, conforme nos relatou. Compunham-se de danças clássicas que eram acompanhadas de música de compositores eruditos. Às freiras alemãs cabiam os ensaios e os acompanhamentos ao piano dos bailados sendo que cada freira ficava responsável pela preparação de partes destes programas lítero musicais. Para estes, a sistemática de aprendizado previa ensaios organizados por partes, nas quais a Madre Luminas ficava encarregada, de por exemplo, levar as crianças para o pátio da escola e, dia a dia, ensinar partes do bailado, que depois de aprendidos pelas meninas eram postos à prova sob os olhares de Madre Inviolata, que as acompanhava ao piano e ou violino completando o conjunto musical. Cabia a freira, ainda, musicalizar os textos apresentados nas audições de formatura. Também era responsável pela preparação de outras festas que aconteciam na cidade de Areia, quando se precisava da música. Madre Reverenda, por sua vez, trabalhava o coral e o coro falado; Ir. Siegfrieda assumia também os ensaios das cenas dramáticas, geralmente com recitais e coro falado; Ir. M. Irmholfs (Eleonore)

Brumm e Ir. M. Iluminaris assumiam os bailados e danças; Ir. M. Rafaela Hitzler e Ir. Eleonore trabalhavam na confecção dos cenários e idealizavam os trajes.

As festas de formatura das normalistas eram famosas e se tornavam não raras vezes em momentos de culminância das atividades artísticas do Colégio. Encontramos no *site* do Colégio Santa Rita informações mais detalhadas a respeito dessas festas, a relação dos temas de cada turma e de cada festa organizada pela instituição, desde o ano de 1943.

Os títulos das festas são quase sempre muito sugestivos e nos revelam aspectos de momentos sociopolítico e culturais que estavam sendo vivenciados pelo Brasil à época, como, por exemplo, o tema da festa de 1943: “Tudo pelo Brasil”. Lembremos, pois, que o título fazia todo o sentido uma vez que naquele ano o Brasil estava em plena ditadura varguista, ou melhor, no Estado Novo. Período marcado pelo nacionalismo exacerbado. De forma semelhante percebemos em relação ao ano de 1970, cujo tema “O homem a procura de paz” foi escolhido pela turma de formandas. Parece irônico, mas tratava-se também de um momento em que o Brasil encontrava-se no auge da Ditadura Militar. Em 1960, ano que a professora Therezinha Perazzo se formou, o tema da festa (Ver FIGURA 15) foi “Lindóia, a Bela Adormecida Brasileira” e o Bailado “Campone”. Segundo a referida professora esse título fez alusão ao estado de adormecimento do Brasil, como retrata também o título da capa do convite de formatura intitulado “Verde pátria acorda! teus filhos clamam por ti” (Ver FIGURA 16).

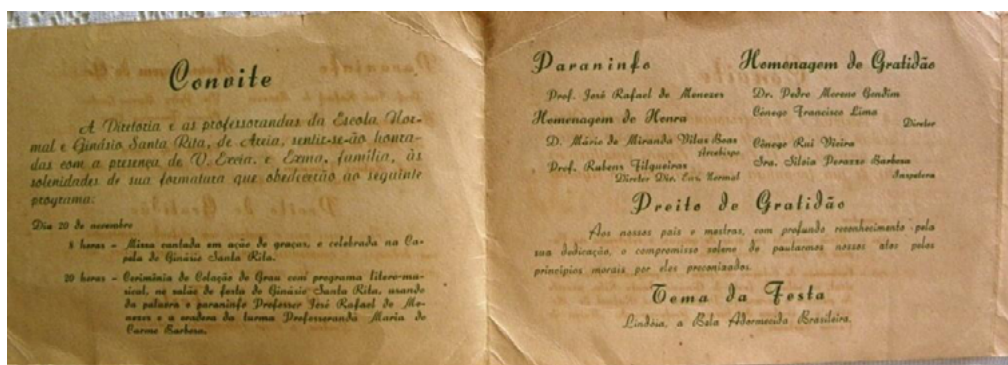


FIGURA 15 - Convite de Formatura do Curso Normal, em 1960, do Colégio Santa Rita. Acervo particular da Professora Therezinha Perazzo.



FIGURA 16 - Capa do convite de Formatura do Curso Normal, em 1960, do Colégio Santa Rita.
Acervo particular da Professora Therezinha Perazzo.

Considerações Finais

Desejamos concluir este artigo ressaltando que o que nos norteou nesta discussão, aqui empreendida, foi o conceito de *cultura escolar* da qual nos apropriamos e que entendemos ser um aspecto extremamente relevante no sentido de construirmos uma história de uma disciplina escolar, qual seja: o ensino de piano, no contexto de um colégio confessional paraibano, que apesar de todos os percalços e dificuldades, manteve uma tradição que auxiliou no processo de configuração da educação musical paraibana.



Referências

CARVALHO, Dalila Vasconcelos de. *O Gênero da música: A construção social da vocação*. São Paulo. SP: Alameda, 2012.

CHERVEL, André. História de las disciplinas escolares: reflexiones sobre um campo de investigación. *Revista de Education*, n2951, s/l,1991. p.59-111.

CORREIA, Maria Ivete Martins. *Educação católica, gênero e identidades: O colégio Santa Rita de Areia na história da educação paraibana*. João Pessoa, PB: UFPB- PPGE (Tese de doutorando em educação), 2010.

VINÃO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2008.

NÓBREGA, Maria Thereza Perazzo da. *Entrevista* realizada em 23 de março de 2011.

NÓBREGA, Maria Thereza Perazzo da. *Entrevista* realizada em 15 de janeiro de 2012.

Realização



PGE **Música**
Especialização UFSM



Apoio



Parceiros



ISBN: 978-65-00-57532-3

CDL



9 786500 575323