

2

CAPÍTULO

Pressupostos teóricos e de análise

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

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

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

2.1 A criatividade na área da educação musical

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

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 2.1 – Pesquisas relacionadas à aprendizagem criativa em música.

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

Fonte: Rocha (2015o).

Quadro 2.2 – Pesquisas que investigam criatividade e educação musical.

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

(continua)

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

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

Fonte: Rocha (2015o).

2.1.1 Ampliando o conceito de composição na área da educação musical

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2 Práticas criativas no ensino de música

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

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

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

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

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

1 Documento *online* não paginado.

2 Documento *online* não paginado.

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

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

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

2.1.3 Aprendizagem criativa em música

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

NADI, 2013; MACHADO, 2013).

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

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

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

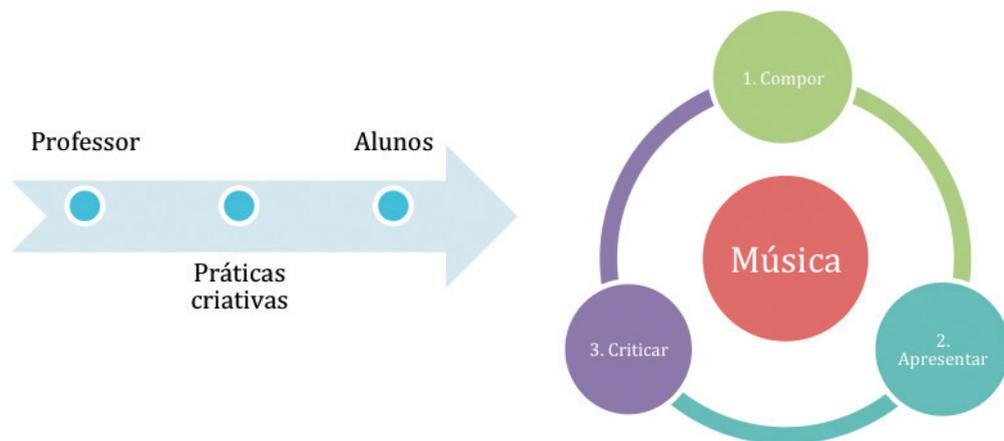


Figura 2.1 – Ciclo da aprendizagem criativa em música. Fonte: adaptada de Beineke (2009; 2013; 2015).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Ensino e aprendizagem de piano

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

2.2.1 Sobre piano e educação musical

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

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

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

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

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

2.2.2 Ensino de piano em grupo (EPG)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 Prática de piano em grupo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.4 Piano Complementar

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

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

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

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

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

de realização;

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

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

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

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

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

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

2.2.5 A composição na aula de piano em grupo

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

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

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

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

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

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

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

formação do professor de música.

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

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

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

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

2.2.6 Arranjo

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

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

2.2.7 Improvisação

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

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

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

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

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

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

2.3 Síntese do capítulo

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

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