

# 4

## CAPÍTULO

# Práticas criativas na aula de piano em grupo

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

(BEINEKE, 2012b, p. 55).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

### **4.1.3 Repertório elementar de piano – estudo de leitura e improvisação**

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4.1.4 Ondas de criatividade – imitando, improvisando e lendo partituras**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4.1.6 Compondo na aula de piano em grupo**

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

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

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

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

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

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

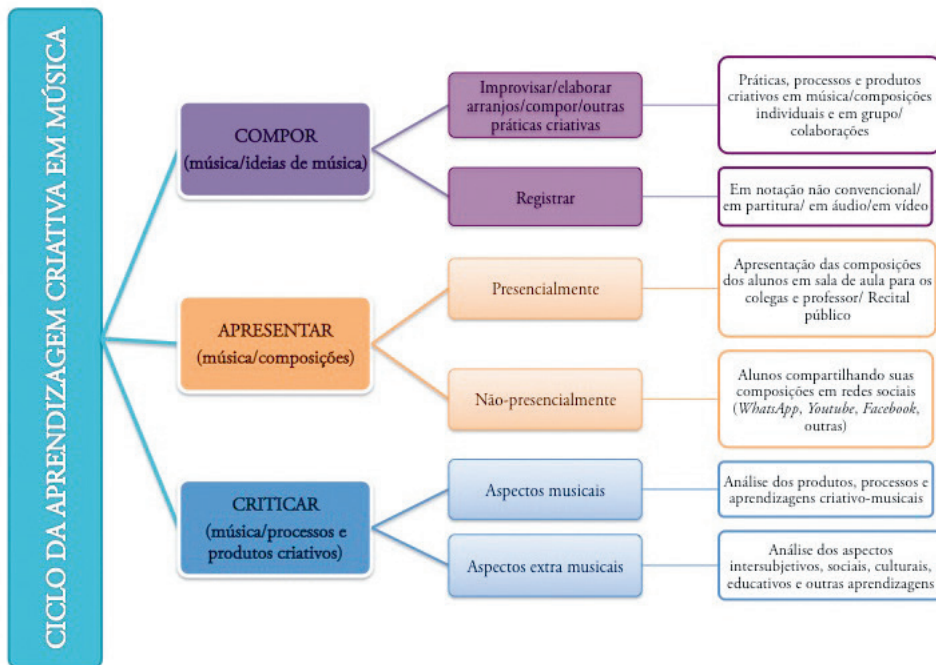


Figura 4.1 – Esquema do ciclo da aprendizagem criativa em música. Fonte: adaptada de Beineke (2009; 2013; 2015).

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

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

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

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

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

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

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

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

pectos, aspectos técnico-musicais e aspectos extramusicais.

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

#### **4.1.6.1 Registrando as composições**

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

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

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

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



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

#### **4.1.7 Cenas do processo composicional**

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

##### **4.1.7.1 Como eu escrevo isso?**

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

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

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

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

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

#### **4.1.7.2 Roberto e a partitura**

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

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

Roberto: Eu posso colocar esse si aqui?

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

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

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

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

---

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

### **4.1.7.3 Dificuldades e sentimentos**

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

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

### **4.1.8 O papel do professor-compositor**

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

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

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

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

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

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

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

### 4.1.9 Recital público – apresentação das composições ao público

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

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

Durante a realização do recital, esse repertório foi divulgado ao público por meio de um fôlder explicativo (Apêndice C) e também filmado e fotografado, por um profissional contratado pelo autor desta pesquisa para essa finalidade. A gravação do vídeo encontra-se disponível no website YouTube<sup>7</sup>.

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

---

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

## 4.2 Síntese do capítulo

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

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

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

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

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

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

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

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