

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Eduardo Dias de Barros Filho

**A CRIAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DO PIANO:
dando voz ao professor-compositor**

Belo Horizonte

2019

Eduardo Dias de Barros Filho

**A CRIAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DO PIANO:
dando voz ao professor-compositor**

Versão Final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Carla Silva Reis

Belo Horizonte

2019

B277c Barros Filho, Eduardo Dias de

A criação como ferramenta pedagógica no ensino do piano [manuscrito]: dando voz ao professor-compositor / Eduardo Dias de Barros Filho. - 2019.
197 f., enc.;il.

Orientadora: Carla Silva Reis.

Linha de pesquisa: Educação Musical.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 3. Piano - Instrução e ensino. 4. Criação (Literária, artística, etc.). 5. Formação profissional. I. Reis, Carla. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.72



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música



Dissertação defendida pelo aluno EDUARDO DIAS DE BARROS FILHO, em 30 de agosto de 2019, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Carla Silva Reis
Universidade Federal São João del-Rei
(orientadora)

Prof. Dr. Marcos Edson Cardoso Filho
Universidade Federal de São João del-Rei

Prof. Dr. Oiliam José Lanna
Universidade Federal de Minas Gerais

A meus pais *Fátima Barros* e *Eduardo Barros*, meus maiores apoiadores e incentivadores. A vocês toda a minha gratidão e amor!

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, minha força, meu amigo sempre presente e fonte de inspiração. Aquele que colocou muitos sonhos em meu coração e tem me dado a graça de realizá-los!

À minha família: meus pais *Eduardo* e *Fátima*, minhas irmãs *Sara* e *Sabrina*, meus cunhados *Adriano* e *Evanildo*, e minha sobrinha *Sofia*. Vocês são a minha base! Amo vocês!

À minha orientadora *Profa. Dra. Carla Reis*, minha grande referência como pianista e educadora, pela competente orientação nessa pesquisa, por todo conhecimento e experiências compartilhadas durante toda a minha formação profissional e pela amizade. Devo muito a você!

Aos professores-compositores *Laura Longo*, *Hudson Neves Carvalho* e *June Armstrong*. Vocês foram fundamentais nessa pesquisa! Obrigado pela confiança em compartilhar cada experiência, pelo acolhimento, pela disponibilidade e por serem referência para mim.

Aos professores *Oiliam Lanna*, *Marcos Filho* e *Ana Consuelo Ramos*, por tão gentilmente aceitarem meu convite para comporem a banca.

Às minhas tias *Ana Dege*, *Lenir* (*in memoriam*) e *Ana Maria* por todo apoio e investimento em minha carreira.

À colega do mestrado *Maria Teresa Neves*, pela cooperação, pela disponibilidade, pelas parcerias nos trabalhos acadêmicos, pelas conversas e por todo incentivo.

Aos amigos *Carles Bernardes*, *Ana Isabel Vaz* e *Ézer Tavares*, pela revisão das traduções e à *Maria Ribeiro dos Santos* pela revisão do texto. Muito obrigado!

Aos queridos alunos, professores, secretários e coordenadores da Fábrica de Artes e do Espaço Cultural Integrar, pelo incentivo e por me inspirarem a aprender sempre mais.

À *Aparecida Beleza* por sua paixão pela educação musical, pelo exemplo e por ser uma facilitadora durante todo meu processo de dedicação ao Mestrado.

Ao amigo *Táulio Fuck*, pela amizade e por fazer a captação dos áudios das minhas peças didáticas.

A *João Firmino*, *Elziete Almeida* e toda a Igreja Batista em Barão do Monte Alto. Vocês lançaram sementes em minha vida e elas estão frutificando. Obrigado por acreditarem e investirem em mim!

À *Sandra Leite*, por me ensinar os primeiros passos nesta longa jornada musical. Você construiu uma base sólida para tudo o que tenho vivido como um profissional da música! Obrigado por sua sensibilidade em perceber a paixão que eu sempre tive pelo piano. Serei sempre grato!

A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola. O espírito criador que, sempre duvidando, procura, investiga e pesquisa, é sua vida.

Hans-Joachim Koellreutter

RESUMO

As práticas criativas – composição, improvisação e elaboração de arranjos – integram os novos paradigmas da pedagogia do piano. Tendo como pano de fundo a relevância das discussões sobre esses novos paradigmas, somadas às especificidades e variedade no perfil do alunado contemporâneo, este trabalho procurou investigar e discutir a importância da figura do *professor-compositor* no cenário atual do ensino do piano. Para tanto, foram utilizadas três diferentes abordagens metodológicas. Inicialmente, foi feita uma revisão de literatura sobre a formação do professor, sua atuação profissional e os novos paradigmas da pedagogia do piano. Em seguida, foram realizadas entrevistas com três importantes professores-compositores da atualidade: Laura Longo (Brasil), Hudson Neves Carvalho (Brasil) e June Armstrong (Irlanda). No terceiro momento, que se configura como uma pesquisa artística autoetnográfica, um produto artístico autoral foi apresentado, acompanhado da narrativa do processo de composição e aplicação das obras, bem como o entrelaçamento das vozes dos três professores-compositores com a voz e experiência músico-didática do pesquisador. A análise das entrevistas revelou que os três professores-compositores não reproduzem a formação que tiveram, e que o uso das práticas criativas em sua atuação profissional emergiu das demandas levantadas por diferentes contextos e pela variedade do perfil do aluno contemporâneo, o que exige uma maior versatilidade do educador musical. O Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick foi apresentado como um modelo ideal não apenas para a formação integral do aluno, mas também como modelo para a formação e atuação do professor de piano na contemporaneidade.

Palavras-chave: Pedagogia do piano. Práticas criativas. Novos paradigmas da educação musical. Modelo C(L)A(S)P.

ABSTRACT

The creative practices – composition, improvisation and arrangements elaboration – integrate the new paradigms of piano's pedagogy. With the relevance of the discussions about these new paradigms, the specificities and variety in the profile of contemporary students as background, this research sought to investigate and discuss the importance of the figure of teacher-composer in the current scenario of piano teaching. For this, three different methodological approaches were used. In the first moment, a literature review was made about the teacher's formation, his professional performance and the new paradigms of piano pedagogy. Then, interviews were conducted with three important teacher-composers of the present time: Laura Longo (Brazil), Hudson Neves Carvalho (Brazil) and June Armstrong (Ireland). In the last stage, which is configured as a self-ethnographic artistic research, an authorial artistic product was presented, followed by the narrative of the process of composition and application of the pieces, as well as the interweaving of the voices of three teacher-composers with the voice and the experience music-didactic of the researcher. The analysis of the interviews revealed that the three teacher-composers are not reproducing their training, and that the use of creative practices in their professional practice emerged from the demands raised by different contexts and the variety of the contemporary student profile, which requires greater versatility of the music educator. The Keith Swanwick's C(L)A(S)P Model was presented as an ideal model not only for the integral formation of the student, but also as a model for the formation and performance of the contemporary piano teacher.

Keywords: Piano pedagogy. Creative practices. New paradigms of the musical education. Model C(L)A(S)P.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Figuras geométricas na partitura de <i>Espaço</i>	93
Figura 2. Escala de Si Maior explorada na peça <i>Parque de Diversões</i>	96
Figura 3. <i>Ondas</i>	99
Figura 4. <i>Piruetas</i>	99
Figura 5. Acompanhamento para improvisação na peça <i>Barcarola</i>	100
Figura 6. <i>Reflets de la pluie</i>	102
Figura 7. Escalas ascendentes e descendentes em <i>legato</i> , nas teclas pretas, e toque <i>portato</i> na mão esquerda, na obra <i>Águia</i>	103
Figura 8. <i>Dinosaur</i>	104
Figura 9. <i>Spinning Top</i>	105
Figura 10. Arpejos e <i>pizzicato</i> na obra <i>Jabuticabeira</i>	130
Figura 11. Sons percussivos gerados pela inserção de objetos no piano, na obra <i>Jabuticabeira</i>	131
Figura 12. Cruzamento de mãos na obra <i>Jabuticabeira</i>	131
Figura 13. Escala alternando mão esquerda (teclas pretas) e mão direita (teclas brancas)	132
Figura 14. <i>Clusters</i> em movimento espelhado seguidos de uma melodia construída sob a escala pentatônica.....	133
Figura 15. Sugestão de improvisação na obra <i>Jabuticabeira</i>	134
Figura 16. Indicação do uso do pedal tonal ao final da peça <i>Jabuticabeira</i>	135
Figura 17. Melodia em <i>legato</i> feita pelo aluno, utilizando apenas teclas pretas, alternando as mãos, na obra <i>Gotas de Saudade</i>	139

Figura 18. Melodia sincopada feita pelo aluno e repetida em momento defasado pelo professor.....	143
Figura 19. Efeito polifônico gerado pela combinação da melodia com o acompanhamento, em <i>Gotas de Saudade</i>	144
Figura 20. Melodia em oitavas paralelas na obra <i>Entardecer</i>	150
Figura 21. Forma de acordes, toque <i>portato</i> e uso do pedal sincopado em <i>Entardecer</i>	151
Figura 22. Ideia de cânone explorada em <i>Entardecer</i>	151
Figura 23. Cruzamento de mãos e empréstimo modal na obra <i>Entardecer</i>	152
Figura 24. Variação de <i>agógica</i> ao final da peça <i>Entardecer</i>	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: OS NOVOS PARADIGMAS DA PEDAGOGIA DO PIANO	24
1 Revisão de Literatura	25
1.1 Histórico da Pedagogia do Piano.....	25
1.2 A formação do professor de piano.....	33
1.2.1 A formação do músico-professor e dos bacharéis em piano	33
1.2.2 A formação pedagógica: os cursos de Licenciatura em Música	37
1.3 A atuação do professor de piano	41
1.4 As práticas criativas e os novos paradigmas	45
1.4.1 As atividades de composição, improvisação e arranjo	45
1.4.2 O novo perfil do aluno de piano	57
1.4.3 Atividades criativas de piano em grupo	58
1.4.4 Os pedagogos musicais e os novos paradigmas.....	64
1.4.5 Síntese do capítulo	69
CAPÍTULO 2: DANDO VOZ AO PROFESSOR-COMPOSITOR	72
2 Entrevista com professores-compositores da atualidade	73
2.1 Perfil dos entrevistados	75
2.1.1 Hudson Neves Carvalho.....	75
2.1.2 Laura Longo.....	77
2.1.3 June Armstrong	79
2.2 Sobre as práticas criativas e o ensino de piano.....	81

2.2.1	O estímulo à criação ao longo da formação dos entrevistados	81
2.2.2	O encetamento das práticas criativas na formação e atuação profissional ..	83
2.2.3	O reflexo das práticas criativas no ofício de pianista e professor de piano ..	86
2.2.4	A abordagem dos professores dos entrevistados e o repertório predominantemente trabalhado.....	89
2.2.5	As referências primárias e modelos de criação dos entrevistados	90
2.2.6	Análise estrutural, técnica e musical das obras dos entrevistados	95
2.2.7	As competências requeridas de um professor de piano para trabalhar práticas criativas com os alunos.....	106
2.2.8	Os possíveis caminhos para a inserção das práticas criativas no ensino de piano.....	108
2.2.9	A ótica dos entrevistados sobre o ensino de piano na atualidade	110
2.2.10	O reflexo das práticas criativas na carreira do instrumentista.....	113
2.2.11	Os novos perfis do aluno e do professor de piano.....	114
2.2.12	O domínio técnico do instrumento <i>versus</i> a insegurança de criar	117
2.3	Síntese do capítulo	119

CAPÍTULO 3: AUTORREFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA COMPOSICIONAL DO REPERTÓRIO DIDÁTICO

3	A pesquisa artística e autoetnográfica	123
3.1	<i>Jabuticabeira</i> : as técnicas estendidas aplicadas na composição do repertório didático para piano	126
3.1.1	Objetivos técnico-musicais e didáticos da peça <i>Jabuticabeira</i>	128
3.1.2	O processo de composição de <i>Jabuticabeira</i>	128

3.2	<i>Gotas de Saudade</i> : dialogismo e polifonia na composição do repertório de iniciação ao piano.....	135
3.2.1	Objetivos técnico-musicais e didáticos da composição <i>Gotas de Saudade</i>	138
3.2.2	O processo de composição de <i>Gotas de Saudade</i>	138
3.3	<i>Entardecer</i> : a introdução do ensino de piano em grupo em duas escolas livres de música de Belo Horizonte	145
3.3.1	Objetivos técnico-musicais e didáticos da obra <i>Entardecer</i>	148
3.3.2	O processo de composição de <i>Entardecer</i>	149
3.4	Vozes em polifonia: a transversalidade de experiências didático-criativas.	154
3.5	Síntese do capítulo	162
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICES	181
	APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	182
	APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	184
	APÊNDICE C: PARTITURAS	187

INTRODUÇÃO

As práticas criativas têm sido um campo fértil de possibilidades de pesquisas na área da educação musical. Elas se constituem como um meio de envolvimento direto com a música e podem estimular descobertas que proporcionem a organização das ideias musicais, a experimentação e, segundo Paynter (1992, p. 21), o desenvolvimento da técnica criativa e interpretativa.

Por muito tempo acreditou-se que o ofício de compor era privilégio apenas de talentosos. Koellreutter (2015, p. 50) afirmava que “o espírito criador não é um dom da natureza. É um presente que recebem aqueles que a ele se conservam abertos”. Sobre isto, Hindemith¹ (1952), citado por França e Swanwick, também disse:

Composição não é um ramo especial do conhecimento que deve ser ensinado àqueles talentosos ou suficientemente interessados. Ela é simplesmente a culminação de um sistema saudável e estável de educação, cujo ideal é formar não um instrumentista, cantor ou arranjador especialista, mas um músico com um *conhecimento musical universal*. (HINDEMITH *apud* FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.9, grifo nosso)²

Beineke (2008, p. 28) acredita que, apesar do reconhecimento da importância da composição no ensino de música e da tradição de pesquisas sobre o tema, constata-se, ainda, a dificuldade dos professores em trabalhar com essa atividade. Tal fato pode ser resultante da própria formação que esses professores receberam, baseada, quase sempre, na fidelidade à partitura ao se reproduzir as

¹ HINDEMITH, Paul. **A Composer's World: Horizons and Limitations**. Cambridge, Mass, 1952, p. 178.

² Todos os textos referenciados nesta pesquisa, bem como os dados coletados em entrevistas, foram descritos na íntegra.

obras e na escola técnico-virtuosística, tolhendo sua criatividade em seu próprio processo de aprendizagem. Tal dificuldade reflete em seu ofício como educador.

Assim sendo, motivou-me investigar os benefícios das práticas criativas no processo de ensino-aprendizagem do instrumento o fato de elas sempre terem feito parte de minha formação musical. Embora eu não tenha sido estimulado à criação durante as aulas de instrumento, frequentei, desde a adolescência, uma igreja evangélica onde fui desafiado a desenvolver habilidades que atendessem à realidade local, como, por exemplo: tirar músicas de ouvido; fazer transposições e arranjos; aprender outros instrumentos além do piano e, até mesmo, compor canções inéditas que eram ensinadas e cantadas nos cultos. A prática da improvisação também foi comum, principalmente nos momentos de reflexão sobre textos bíblicos, momento este em que eu criava fundos musicais diversos.

Logo após a conclusão do curso de Licenciatura em Música com habilitação em Piano, comecei a lecionar piano no Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga, em Varginha, Minas Gerais. O currículo da referida instituição privilegiava a formação dos alunos baseando-se no repertório tradicional da música de concerto, estabelecido por programas de acordo com cada ano cursado.

E, assim, ao trabalhar principalmente com alunos que já se encontravam no curso técnico em instrumento – referente aos últimos anos de estudo no Conservatório – percebi que muitos deles apresentavam dificuldade em tirar músicas de ouvido e reconhecer as harmonias das músicas que tocavam. Para além de não terem o hábito de criar em seu instrumento de estudo, tinham dificuldade de memorização das peças. Alguns alunos mostravam interesse em tocar músicas também do repertório popular, mas não tinham sequer domínio do código musical de cifragem de acordes.

Com efeito, naquela instituição, enfrentei meu primeiro desafio como professor, ou seja: cumprir o programa traçado pela instituição ao longo do curso e, ao mesmo tempo, oferecer novas experiências criativas ainda não experimentadas por eles, durante seu processo de aprendizagem. Comecei, então, a introduzir as

primeiras atividades de criação ao longo das aulas, rearmonizando melodias folclóricas, criando as primeiras composições, arranjando músicas do gosto dos alunos de forma a criar uma nova versão para piano solo, objetivando, assim, a aquisição de conceitos técnicos e musicais a serem desenvolvidos por meio do fazer musical. Naquela época, observei que o uso das práticas criativas nas aulas de piano trouxe mais dinamismo e motivação aos alunos, que apresentaram: maior amadurecimento musical; melhoramento técnico no estudo e na execução do instrumento; maior compreensão do discurso musical nas obras do programa que deveriam executar. Para mim, como professor, elas ampliaram meus horizontes de atuação profissional e fomentaram minha prática musical criativa.

À época, também observei que grande parte dos professores do Conservatório não desenvolvia atividades criativas ao piano e nem estimulava seus alunos a tal prática. Por outro lado, observo que, atualmente, as escolas de música onde leciono, diferentemente do Conservatório, oferecem curso de música livre, mais flexível e adaptado aos interesses dos alunos. Contudo, é recorrente, ainda, o fato de que muitos professores priorizam o modelo de ensino tradicional em suas aulas ao utilizarem apenas métodos de piano, predominantemente estrangeiros, como bússola para o ensino do instrumento.

A propósito, ao realizar uma entrevista informal com quatro professores de piano de uma das escolas, fiz a seguinte pergunta: Você já compôs alguma peça para suas aulas de piano? E arranjos? Sim ou não e por quê? Todos os professores responderam unanimemente que nunca compuseram nenhuma música para seus alunos tocarem. Quando indagados sobre o motivo de nunca terem desenvolvido tal prática, eles responderam que os métodos de piano já existentes e usados por eles eram suficientes. Em relação à composição de arranjos para piano feitos por eles para atender aos desejos dos alunos de tocarem músicas que não possuem nenhuma versão para o instrumento, somente uma professora disse nunca ter feito. Os demais comumente fazem arranjos para seus alunos tocarem. A professora que não criara nenhum arranjo relatou o caso de um aluno específico que mostrava

interesse em compor músicas. Diante desse desafio, ela considerou a necessidade de criar algo juntamente com ele, e contou que, em muitas aulas, seu aluno quisera mostrar-lhe suas criações e frequentemente reafirmava o interesse por tal prática. Dos três professores que fizeram arranjos, dois disseram não ter nenhuma dificuldade em criá-los. Um terceiro professor disse compor apenas arranjos muito simples, mais voltados aos iniciantes. Por fim, dos quatro professores, apenas uma trabalha improvisação com os alunos e afirmou que, apesar de não ter recebido estímulos a tal prática em sua formação, hoje faz aulas particulares de piano popular para complementar e ampliar seu conhecimento e, assim, poder ensinar a seus alunos, além de ela mesma querer desenvolvê-la em sua prática como pianista.

A segunda escola onde atuo é mantida por uma igreja evangélica e quase a totalidade dos alunos matriculados está diretamente vinculada a uma igreja do mesmo segmento religioso. Muitos deles, inclusive, já chegam às aulas trazendo algum conhecimento prévio, adquirido na prática eclesiástica. Desse perfil singular do alunado, emerge uma questão que merece atenção por parte do corpo docente: a maioria dos alunos não quer aprender a ler partituras e nem músicas do repertório tradicional erudito, pois já tocam com cifras e tiram músicas de ouvido. Além disso, eles querem aperfeiçoar seu conhecimento musical para tocar nas bandas de suas igrejas, e, para tal prática, comumente, não usam partituras, mas basicamente cifras. Um detalhe importante é que, nas igrejas, esses alunos tocam teclado e não piano. Tal fato exige dos professores um conhecimento diverso que envolva não apenas questões técnicas do instrumento, mas também conhecimentos relacionados às técnicas do piano popular, à tecnologia³ e a uma rápida habilidade para a criação de arranjos, considerando que não há no Brasil nenhum material para piano solo ou em grupo que se utilize de músicas *gospel* do repertório eclesiástico contemporâneo. É

³ Não apenas tecnologias referentes ao uso de teclados e sintetizadores, mas também referentes a *softwares* de gravação de áudio como *Pro Tools*, *Sonar*, entre outros, e *softwares* somados ao uso de teclados, sintetizadores e/ou controladores para *performance* ao vivo como o *Ableton Live*, por exemplo, muito usado nas igrejas atualmente.

comum a utilização de práticas criativas praticamente em todas as aulas na referida escola, principalmente as que envolvem arranjos e composições, tanto feitos pelo professor quanto pelos próprios alunos. Assim, essa escola proporciona uma aprendizagem contextualizada ao interesse e à necessidade de cada um. Ressalto que há apenas um piano acústico nessa escola, no entanto, todas as aulas acontecem nos pianos digitais. Alguns alunos nunca tocaram em um piano acústico. Algumas aulas são feitas em dupla, nem sempre com alunos do mesmo nível, e o público atendido é predominantemente jovem/adulto, com exceção de um aluno, o que se constitui outro desafio se considerarmos que grande parte de materiais didáticos para o ensino de piano, disponível no Brasil, está voltada diretamente ao público infantil.

Essa realidade que enfrento como professor dessa escola se assemelha ao seguinte comentário da professora-compositora Elvira Drummond:

Convém salientar que, na era do piano digital, os preços do instrumento tornaram-se mais acessíveis. Há uma procura maior pelo estudo desse instrumento e percebemos que o público adulto vem, cada vez mais, demonstrando interesse pelo piano. Há várias opções de métodos voltados para crianças, mas pouca coisa direcionada aos adultos. Seria interessante ampliar as propostas de ensino pianístico, considerando uma nova clientela com um novo interesse. Esse público não pretende ser concertista; querem tocar para seu próprio deleite ou acompanhar o hinário de sua igreja ou, ainda, tocar com os filhos que estudam música. Seja qual for o objetivo, é uma iniciativa válida, porque música é cultura. É disso que precisamos: fomentar o alimento estético. Tenho pensado nisso!... (LONGO, 2016, p. 171)⁴.

Segundo Scarambone (2010), em um mundo cada vez mais globalizado e em constantes mudanças, o professor de piano atende a um amplo perfil de alunos com interesses diversificados na aprendizagem do instrumento, tais como: lazer,

⁴ Dados obtidos em entrevista concedida a Laura Longo para a realização de sua pesquisa de Mestrado.

acompanhamentos em igrejas, formação de concertistas, gosto pela música popular e/ou erudita. Nessa perspectiva, tanto o formato de aula quanto as metodologias e conteúdos precisam ser ampliados e diversificados. Essa nova demanda de alunos requer do professor de música habilidades criativas que lhe ofereça ferramentas pedagógicas adequadas para atender aos interesses dos educandos.

Koellreutter (2015) afirma:

Numa escola moderna, numa época de profundas mudanças socioculturais como a nossa, o professor apresenta aos alunos sempre novos problemas; pois, as perguntas têm mais importância do que as respostas. Numa escola moderna, as soluções não são mecanicamente fornecidas ao aluno, mas sim resultam de um trabalho comum de todos os que dele participam. É que nesse ambiente desaparece o dualismo tradicional professor-aluno. (KOELLREUTTER, 2015, p. 42)

Também nesse sentido, Vygotski (2009, p. 14-15) acredita que

a competência do homem para criar se desenvolve a partir do seu contato com a cultura, *vivenciando experiências, relacionando-as com os novos acontecimentos*. É um processo de desenvolvimento contínuo que se renova a cada novo conhecimento adquirido. (grifo nosso)

Segundo José Leandro Rocha, as pesquisas na área da educação musical têm nos revelado “o surgimento de novos paradigmas, mudanças e novas práticas pedagógico-musicais, como a valorização de práticas criativas na aula de música” (ROCHA, 2016, p. 18). Tal afirmação pode ser constatada em pesquisas realizadas por diversos autores da área como: Campos (2000), França (2006), Santos (2013), Bispo (2014), Almeida (2014), Rocha (2016) e Longo (2016; 2017). Contudo, a maioria das pesquisas na área tem como alvo investigar as práticas criativas dos alunos, mas não abrangem tais práticas relacionadas ao professor.

Em seu livro *A Basis for Music Education*, Keith Swanwick (1979) fornece o que ele diz ser um modelo para a educação musical apresentando cinco parâmetros

essenciais para a aprendizagem: três deles estão diretamente relacionados à música e outros dois exercem papel periférico de apoio e capacitação. Tal modelo é intitulado C(L)A(S)P. Nessa sigla, o *C* (*Composition*) refere-se a todas as formas de invenção musical e não objetiva, a princípio, a formação de mais compositores, mas sim a relação direta e particular com a música através da criação; o *L* (*Literature studies*) engloba o estudo contemporâneo e histórico da própria música; o *A* (*Audition*) “significa assistir à apresentação da música como uma audiência”⁵, envolve empatia com o objeto sonoro e assemelha-se a um estado de contemplação, ou seja, de apreciação musical; o *S* (*Skill acquisition*) diz respeito à aquisição de habilidades técnicas, não apenas instrumentais, mas também o desenvolvimento da percepção auditiva, capacidade de leitura, fluência na notação musical, entre outras; e por fim o *P* (*Performance*) se refere ao desempenho abrangente da atividade musical (SWANWICK, 1979, p. 43-46).

Embora considere o Modelo C(L)A(S)P de extrema relevância na educação musical, observo que as pesquisas que o têm como aporte teórico direcionam-se apenas à prática musical do aluno, e não à do professor (RAMOS 2005; WEILLAND; VALENTE 2007; FRANÇA; BEAL 2003). Diante disso, levanto as seguintes questões: seriam as práticas criativas somente privilégio dos alunos de piano, principalmente dos iniciantes? Como o professor estimulará seu aluno a criar sendo que ele mesmo não desenvolve tal prática? Por que o professor de piano, que é capaz de tocar importantes e complexas peças do repertório pianístico, sente-se tão incapaz de criar em seu próprio instrumento de estudo? Em face de um novo perfil de aluno, será possível o professor obter sucesso em sua carreira apenas mantendo a tradição e ensinando da mesma forma que aprendeu? Como o professor poderá desenvolver a habilidade de criação agora, já atuando profissionalmente?

⁵ Tradução minha para: “[...] means attending to the presentation of music as an audience.” (SWANWICK, 1979, p. 43)

Neste trabalho, defendo, portanto, a importância da formação e atuação integral do professor de piano da atualidade aos moldes do Modelo C(L)A(S)P, de Swanwick, englobando as práticas criativas em sua atuação docente de forma a atender às diversas demandas do aluno na atualidade e permitindo ao professor atuar como um potencial ser criante. Acredito *a priori* que essa postura possa abrir novas possibilidades de campos de atuação para o docente e proporcionar experiências criativas ao piano não apenas aos estudantes, mas também aos professores/pianistas.

Diante do exposto, meu objetivo geral nesta pesquisa é discutir a importância da figura do professor-compositor no cenário atual do ensino do piano, bem como investigar sua formação e atuação profissional. Os objetivos específicos consistem em descrever os novos paradigmas da pedagogia do piano e seu impacto nas práticas pedagógicas, analisar, através de eixos temáticos, os dados coletados em entrevista semiestruturada com três professores-compositores da atualidade e apresentar um produto artístico-pedagógico autoral – conjunto de peças didáticas para piano – que possa estimular o uso de práticas criativas por outros professores.

Desenvolvo, pois, um estudo qualitativo, de caráter exploratório. Sua metodologia apresentou três abordagens. Na primeira, para contextualizar a problemática da pesquisa, apresento uma revisão de literatura sobre os seguintes temas: formação do professor de piano, sua atuação no mercado de trabalho e os novos paradigmas da pedagogia do piano.

No segundo momento do percurso metodológico, focalizo a ferramenta entrevista semiestruturada, realizada com três professores-compositores da atualidade, a saber: os brasileiros Laura Longo e Hudson Neves Carvalho, e a irlandesa June Armstrong⁶. Em seguida, apresento a análise do conteúdo das entrevistas a partir de eixos temáticos, colocando em diálogo as vozes dos sujeitos

⁶ Hudson Neves Carvalho (<https://www.facebook.com/profile.php?id=100009027618663>)
Laura Longo (<http://lauralongo.com.br/>)
June Armstrong (<https://www.junearmstrong.com/>)

de pesquisa. Segundo Manzini (2004), a entrevista semiestruturada baseia-se “em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 2004, p. 2). Como critério para a escolha dos três entrevistados, optei por professores de piano atuantes que desenvolvessem práticas criativas em sua docência, com ênfase na composição. Além disso, considerei os níveis de alcance dos materiais elaborados por esses professores-compositores devendo ser, respectivamente, local (seja municipal ou estadual, representado por Hudson Neves Carvalho), nacional (representado por Laura Longo) e internacional (representado por June Armstrong). Nas entrevistas, busquei saber como se dera a formação dos sujeitos de pesquisa; em que momento as práticas criativas se fizeram necessárias em sua trajetória profissional; quais os seus reflexos na prática docente; quais os materiais técnico-musicais utilizados em suas obras; quais as suas abordagens pedagógicas, suas influências e referências composicionais; e sua ótica sobre os perfis do aluno e do professor de piano contemporâneos, ante os novos paradigmas da pedagogia do piano. Por fim, convidei para participar das entrevistas via *e-mail* os possíveis sujeitos de pesquisa, explicando-lhes os objetivos do estudo.

A última etapa deste estudo configura-se como uma pesquisa artística autoetnográfica. Apresento um produto artístico autoral – três peças didáticas para piano – acompanhado da narrativa do processo de composição e aplicação das obras, bem como o entrelaçamento das vozes dos três professores-compositores com a minha voz e experiência músico-didática. Desse modo, proporciono uma reflexão sobre a nossa prática didático-criativa, além de apresentar modelos de criação que sirvam de referência aos professores de piano que queiram fazer uso de tais ferramentas em seu processo de ensino.

Na sequência, apresento a conclusão deste estudo. Acredito que a relevância dessa pesquisa se dá pelo fato de o campo de atuação dos professores de música estar cada vez mais diverso. Daí, uma reflexão sobre o assunto torna-se necessária para que toda a comunidade docente e discente siga construindo

conhecimento que seja relevante e atual, que gere músicos e professores mais bem preparados para atenderem ao mercado de trabalho e tornem-se exemplo de músico/professor/compositor em quem os alunos poderão encontrar um modelo criativo a ser imitado. Dessa forma, espero instigar os professores a comporem para seus alunos pois, além de enriquecerem o repertório didático-contemporâneo para piano e construírem um material nacional relevante, voltado à realidade local, eles também se reinventarão, desenvolvendo novas estratégias para ensinar, fomentando as reflexões didáticas que movimentam a pedagogia do piano contemporânea e geram novas ferramentas pedagógicas.

Para que a proposição deste trabalho fique clara, é importante conceituar o que chamarei de *professor-compositor*. Diferentemente da figura do compositor, em que a criação artística e a expressão da subjetividade são o cerne da atividade, o professor-compositor deve mobilizar suas competências pedagógicas no ato de compor. Afinal, ele possui habilidades básicas não só para criar e arranjar obras que atendam, prioritariamente, aos interesses estéticos dos alunos, como também ao desenvolvimento de competências técnico-musicais que possibilitem uma execução musical fluente e expressiva. Além disso, tais habilidades ainda podem ser usadas como uma ferramenta musicalizadora ao instrumento.

Nesse sentido, Rocha (2016) corrobora minha opinião:

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. (ROCHA, 2016, p. 49)

Por fim, quanto à organização deste trabalho, introduzo o tema deste estudo. No primeiro capítulo apresento uma revisão de literatura sobre o histórico da pedagogia do piano, sobre a formação do professor, sua atuação, o novo perfil do aluno e os novos paradigmas da educação musical e da pedagogia do piano contemporânea.

O segundo capítulo traz as entrevistas semiestruturadas realizadas com três professores-compositores relevantes no atual cenário pedagógico-musical: Hudson Neves Carvalho, Laura Longo e June Armstrong. Traz, ainda, uma análise por eixos temáticos do conteúdo das entrevistas realizadas, dialogando com as vozes dos três sujeitos de pesquisa. Escolhi esses três professores-compositores dada a relevância dos trabalhos que vêm desenvolvendo na área da pedagogia do piano. Através de *sites*, redes sociais e discussões no Grupo de Estudos em Pedagogia do Piano TeclaMinas tomei conhecimento desses pesquisadores.

O terceiro capítulo apresenta um produto artístico-pedagógico elaborado por mim. Nele, descrevo minuciosamente a prática composicional, em diálogo com as vozes dos três professores-compositores abordados no capítulo anterior. Este capítulo configura-se como uma pesquisa artística de caráter autoetnográfico.

Por fim, nas considerações finais, apresento as principais conclusões deste trabalho.

Assim procedendo, espero que esta pesquisa contribua para a discussão das práticas criativas relativas ao ensino do piano e estimule a composição de obras didáticas.

CAPÍTULO 1

OS NOVOS PARADIGMAS DA PEDAGOGIA DO PIANO

1 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresentarei referencial teórico relativo a um breve histórico da Pedagogia do Piano, bem como o uso das práticas criativas relacionadas ao aprendizado desse instrumento. Levantarei reflexões sobre a formação do professor de piano, sua atuação no mercado de trabalho e os novos paradigmas do ensino do instrumento que surgiram nas últimas décadas.

1.1 HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DO PIANO

Ao propor uma investigação sobre a formação do professor de piano, sua atuação e os novos desafios encontrados perante a um mundo modernizado e um novo perfil de aluno, bem como o uso das práticas criativas e suas implicações, procurei, a princípio, identificar, historicamente (THOMPSON, 2018; GLASER, 2005), os eventos que conduziram o curso da pedagogia e que solidificaram as bases para a formação de várias gerações de pianistas e professores de piano, para então entender os novos paradigmas emergentes.

Segundo Thompson (2018, p. 36), até meados do século XIX, o objetivo do ensino dos instrumentos de teclado era formar um músico versátil, com habilidades de interpretação (*performance*), improvisação, regência e composição. As práticas criativas desempenhavam, nesse contexto, um importante papel no processo de ensino-aprendizagem musical.

De acordo com Schnabel (1988, p.129), “quase todo músico era compositor, professor e executante”. Não havia uma separação tão nítida das funções como há hoje entre aquele que cria, aquele que ensina e aquele que interpreta: “Bach, Mozart e Beethoven, por exemplo, além de compositores e *performers*, também eram professores de instrumento” (HAMMER, 2017, p. 15). Essa dicotomia professor/compositor foi resultado de uma série de mudanças ocorridas a partir do

século XIX e gerou a seguinte distinção: professores que não compõem e compositores que não são professores.

Antes da Revolução Industrial, “inventar peças era demorado, mas necessário, uma vez que as partituras musicais impressas eram raras e caras”⁷ (THOMPSON, 2018, p. 36). Perante essa realidade, os professores comumente compunham peças para seus alunos. Para Gellrich e Sundin⁸ (1993 *apud* Ibid. p. 36), os alunos, além de estudarem as composições dos próprios professores, também as tinham como fonte e modelo para as suas próprias criações. No entanto, segundo McPherson e Gabrielsson⁹ (2002 *apud* Ibid. p. 36), um evento afetou diretamente o ensino da música a partir do ano de 1818: a invenção da litografia, que possibilitou a alta velocidade de impressão das máquinas. Com isso, as editoras conseguiram produzir em massa partituras musicais relativamente baratas.

O acesso a partituras impressas foi viabilizado, e como resultado disso, “a natureza do ensino de música mudou sua ênfase da música como uma arte criativa, envolvendo improvisação e composição, a uma ênfase na música como uma arte reprodutiva que focalizava a técnica e a interpretação”¹⁰ (THOMPSON, 2018, p. 37). A facilidade de acesso à produção em massa de um vasto repertório que acompanhava a evolução do instrumento não exigia mais dos professores a necessidade de compor para seus alunos. Além disso, o surgimento dos métodos idealizados por importantes compositores como Cramer (1771-1858), Czerny (1791-1857), Hanon (1819-1900), entre outros, contendo inúmeros exercícios técnicos e estudos virtuosísticos ganha destaque como um novo pilar do ensino de piano.

⁷ Tradução minha para: “Inventing pieces was time consuming but necessary as printed musical scores were rare and expensive.” (THOMPSON, 2018, p. 36)

⁸ Gellrich, M., & Sundin, B. Instrumental practice in the 18th and 19th centuries. **Council for Research in Music Education**, 119, 137–145, 1993.

⁹ McPherson, G. E., & Gabrielsson, A. From sound to sign. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), **The science and psychology of music performance**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2002.

¹⁰ Tradução minha para: “As a result, the nature of music teaching shifted its emphasis from music as a creative art involving improvisation and composition, to an emphasis on music as a reproductive art that focused on technique and interpretation.” (THOMPSON, 2018, p. 37)

A propósito, Fonterrada menciona as grandes mudanças ocorridas no século XIX e suas implicações no cenário musical:

Época das revoluções industrial e elétrica, responsáveis pelas mais significativas modificações nas condições de vida, o século XIX trouxe às manifestações artísticas o delírio da velocidade e o moto-contínuo, característicos das máquinas. O aperfeiçoamento das técnicas de construção de instrumentos permitiu um melhor controle da afinação, o vislumbrar de uma enorme gama de recursos tímbricos, o aumento da sonoridade e a ampliação das possibilidades técnicas. [...] Na execução instrumental pretendia-se alcançar o perfeito domínio técnico e, para isso, os critérios metodológicos foram aperfeiçoados, para que se obtivesse o melhor desempenho com o menor esforço, ideal respaldado pelo positivismo e seu lema 'ordem e progresso'; pela excelência técnica, chegou-se ao perfeito domínio do instrumento (virtuosismo), agora a serviço da expressão subjetiva, ideal do romantismo. (FONTERRADA, 2008, p. 79)

A esse respeito, Thompson acrescenta:

Com vínculos evidentes entre os desenvolvimentos educacionais e os modelos científicos e industriais predominantes dos anos 1800, é interessante notar como a desconstrução de sujeitos, o controle do professor, a sistematização de habilidades isoladas, a repetição mecânica e o aprendizado gradual apareceriam como pontos básicos da abordagem conservadora no ensino musical.¹¹ (THOMPSON, 2018, p. 37)

Com a evolução da música, do instrumento, de sua capacidade técnica e com o foco no virtuosismo, o piano assume um prestígio e um *status* cultural que o cravo nunca havia assumido. Os professores também tiveram que se adaptar ao ensino do novo instrumento, e a *performance* pianística foi interpretada como uma atividade em si. Obviamente, muitos estudantes obtiveram alto nível artístico e

¹¹ Tradução minha para: "With evident links between educational developments and the prevailing scientific and industrial models of the 1800s, it's interesting to note how the deconstruction of subjects, teacher control, systematization of isolated skills, rote repetition, and graded learning would show up as staples of the conservatory approach to music instruction." (THOMPSON, 2018, p. 37)

musical através de uma abordagem tecnicista no ensino musical, embora outros a considerassem entediante e pouco inspirativa.

Segundo Thompson:

Uma infeliz consequência foi que a prática repetitiva de exercícios técnico-musicais substituiu a espontaneidade e a criatividade associadas ao modelo de aprendizagem. Assim, enquanto um maior acesso às partituras impressas significava que os professores de música e seus alunos poderiam se conectar a um repertório musical mais amplo, a difusão de exercícios técnicos impressos significava que os alunos frequentemente praticavam por longas horas para desenvolver habilidades específicas que tinham limitada aplicação prática na execução do repertório.¹² (THOMPSON, 2018, p. 37)

As mudanças históricas também trouxeram outras modificações no ritmo de vida da população. De acordo com Gordon (*in* USZLER; GORDON; MACH, 1995, p. 296), o tempo era concebido em longos períodos. Os processos pedagógicos demandavam um longo gasto de tempo, as viagens eram mais demoradas e a falta de atividades para preencher o tempo ocioso fazia com que as ações rotineiras fossem realizadas sem tanta pressa. Mas, com a industrialização, a *sensação de tempo* foi alterada pela velocidade que ganhou a comunicação, o transporte e a produção. A exemplo do que acontecia nas fábricas, onde procurava-se produzir mais em menos tempo, o perfil do antigo aluno – que outrora era submetido a uma formação musical mais ampla, dedicando tempo não apenas à *performance* mas também à criação – é substituído por um novo perfil, cujo foco era a *(re)produção em massa* de um repertório vasto no menor tempo possível, acompanhado do estudo de exercícios técnicos que auxiliavam na preparação. Isso gerou uma relação mais

¹² Tradução minha para: “An unfortunate consequence was that repetitious practice of technical musical exercises replaced the spontaneity and creativity associated with the apprenticeship model. So, while greater access to printed musical scores meant music teachers and their students could connect with a broader musical repertoire, the pervasiveness of printed technical exercises meant students frequently practiced for long hours to develop specific skills that had limited practical application in performing the repertoire.” (THOMPSON, 2018, p. 37)

imediatista e superficial do estudante com a música (Ibid. p. 141). Os professores passaram, então, a atuar como *supervisores* de uma fábrica, exercendo controle autoritário e fiscalização da produção dos alunos.

No Brasil, a chegada de Dom João VI e sua corte, em 1808, marca o início da comercialização, do ensino e da prática pianística em território nacional. De acordo com Hammer (2017, p. 30), a abertura dos portos para nações consideradas amigas, ainda no ano de 1808, e o Tratado de Comércio e Navegação firmado com a Inglaterra em 1810, abriram as portas para a comercialização do instrumento, que vivia, à época, seu apogeu na música europeia. Mas, de acordo com Bispo (2014, p. 8), foi no Segundo Império (1840-1889) que o ensino de piano ganhou destaque no Brasil. O ensino era realizado principalmente por professores particulares e os alunos eram predominantemente do sexo feminino. A aprendizagem do instrumento estava, a princípio, restrita à nobreza, passando a ser difundida à burguesia no início da República, em 1889.

A criação dos conservatórios também se constitui como um importante marco histórico. Segundo Fonterrada (2008), a primeira escola de música de caráter profissionalizante foi

[...] o Conservatório de Paris, criado em 1794. Na Inglaterra, em 1822, foi fundada The Royal Academy of Music [...]. Cinquenta [sic.] anos depois foram criadas, nos mesmos moldes, The Trinity College (1872) e The Nacional Training School of Music (1873). Esse modelo de escola de música rapidamente se espalhou por vários países e chegou a Praga (1811), Viena (1817), Berlim (1850) e Genebra (1815). Atravessando o oceano, foi aos Estados Unidos e ao Canadá na década de 1860 (Boston, Illinois e Montreal [...]). No Brasil criou-se, no Rio de Janeiro, o Conservatório Brasileiro de Música¹³, em 1845. São Paulo segue a esteira dessa tendência mundial e inaugurou o Conservatório Dramático e Musical em 1906. (FONTERRADA, 2008, p. 81)

¹³ Retifico que o primeiro Conservatório fundado no Brasil foi o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, também conhecido como Imperial Conservatório de Música, e não o Conservatório Brasileiro de Música, como citado pela autora, uma vez que esse só foi fundado na década de 30 do século passado.

O século XX marca a criação de diversos conservatórios de música pelo Brasil, baseados no modelo de ensino europeu, com foco no desenvolvimento técnico do instrumentista (virtuosismo) e na preparação de repertório solo. Aqui, ganha destaque o estado de Minas Gerais que, a partir de 1950, durante o governo de Juscelino Kubitschek, passa a sediar os primeiros Conservatórios Estaduais de Música, chegando, atualmente, a doze instituições de ensino público distribuídas em variadas regiões do estado.

Na década de 1950, ocorreu a criação dos primeiros Conservatórios públicos mineiros, por iniciativa do então governador Dr. Juscelino Kubitschek de Oliveira através da Lei n.811 de 13/12/1951. Essa lei estabelecia a criação dos CEM em regiões distintas do estado de Minas Gerais, tendo como critério a escolha de cidades cujas tradições culturais oferecessem condições para que as escolas vigorassem e que tivessem localização estratégica. (GONÇALVES¹⁴, 1993, p. 44 *apud* NEVES et al., 2017, p. 255-256)

Na segunda metade do século XX e início do século XXI, a discussão sobre o ensino de música passou a ser assunto de renomados educadores musicais que confrontavam o modelo conservatorial tão difundido ao longo de anos. Esses educadores abordaram, entre outros aspectos, o resgate das práticas criativas no ensino musical.

Um importante educador que se destaca nesse cenário é Keith Swanwick. Em seu *Modelo C(L)A(S)P*, Swanwick (1979) define o que considera os três pilares da educação musical que compreendem a *composição* (C), a *apreciação* (A) e a *performance* (P). A eles, ele acrescenta atividades periféricas (embora necessárias) que envolvem os *estudos acadêmicos* (L – *literature studies*) e a *aquisição de habilidades* (S- *skill acquisition*). Esse *Modelo* traz consigo uma visão filosófica sobre

¹⁴ GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela Música:** um estudo sobre a criação e as concepções pedagógicas musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50. Porto Alegre: UFRGS, 1993. 187f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

a educação, estruturado sob uma hierarquia de valores e objetivos. A composição ocupa intencionalmente lugar de destaque neste processo. Segundo França e Swanwick (2002, p. 19), ela é tradicionalmente o ‘carro-chefe’ que permeia todo o programa de educação musical como instrumento para o desenvolvimento musical dos alunos. O foco na virtuosidade passa a ser questionado e ganha destaque a importância do *fazer musical*, no qual o aluno não apenas interpreta, mas também vivencia e explora suas próprias criações.

De acordo com Rocha (2016, p. 18), o avanço em pesquisas na área da educação musical tem revelado “o surgimento de novos paradigmas, mudanças e novas práticas pedagógico-musicais, como a valorização de práticas criativas na aula de música”. Tal afirmação é corroborada em pesquisas realizadas por diversos autores da área como Campos (2000), França (2006), Santos (2013), Bispo (2014), Almeida (2014), Rocha (2016) e Longo (2016; 2017).

No entanto, apesar desse novo olhar sobre a educação musical, é possível observar, ainda no século XXI, professores de piano que privilegiam princípios enraizados nos modelos antigos, focados na formação tecnicista. Esse fato pode ser observado principalmente dentro dos conservatórios, onde as práticas pedagógicas continuam priorizando, muitas vezes, a formação do pianista solista e *virtuoso*, bem como o uso da música de concerto europeia nos programas. Tal fato pode contribuir “para que muitos alunos não se sintam motivados e não alcancem sucesso em seus estudos” (VIEGAS, 2006, p. 05).

Em contrapartida, há aqueles que têm empenhado esforços para uma renovação no ensino dentro dessas instituições. É o caso de França e Azevedo (2012) que propuseram uma reformulação no projeto pedagógico para o Curso de Educação Musical – Piano, no Conservatório Estadual de Música Lia Salgado, em Leopoldina. As autoras afirmaram que “as metodologias e o currículo eram baseados no ensino tradicional de piano do modelo europeu” e que a predominância do “virtuosismo em um repertório extenso e onde o trabalho mecânico se sobrepunha ao entendimento da linguagem musical, tornava o modelo adotado inadequado para

um curso básico de piano *na atualidade*” (FRANÇA; AZEVEDO, 2012, p. 142, grifo nosso). A estratégia utilizada para estimular a mudança de postura dos professores em suas práticas foi proposta em encontros semanais de coordenação com os docentes. Nesses encontros, se faziam estudos de caso, reflexões a partir da leitura de textos, como suporte teórico, escolha de repertórios por imitação e apreciações de peças contemporâneas, além de “*criações e improvisos com os professores*” (Ibid. p. 144, grifo nosso), que, a princípio, mostravam-se resistentes. Segundo as autoras, o objetivo foi alcançado e houve mudança de postura em todo o corpo docente do curso de piano. Foi confeccionado material didático autoral, contendo atividades escritas, partituras e registros de composições próprias e de alunos (FRANÇA; AZEVEDO, 2012, p. 148). Com a mudança de paradigma adotada pelo núcleo de piano da referida instituição, o número de matrículas, que a cada ano se mantinha em número decrescente, foi revertido, ocasionando um significativo aumento na procura pelo curso e diminuindo o índice de evasão.

Diante de tudo o que relatei no presente capítulo, o ensino de música, mais especificamente o ensino de piano, parece ter se aproximado de uma importante encruzilhada “onde os professores precisarão decidir se continuam no caminho que eles sempre conheceram ou se migram para uma rota que parece potencialmente convidativa, ainda que um pouco desconhecida”¹⁵ (THOMPSON, 2018, p. 95).

Baseado nesses relatos históricos da Pedagogia do Piano e em face da nova proposta pedagógica do século XXI, optei por investigar a formação do professor de piano da atualidade, para entender sua trajetória como aprendiz e futuro docente.

¹⁵ Tradução minha para: “[...] where teachers will need to decide whether to continue along the path they’ve always known or turn onto a route that seems potentially inviting yet remains somewhat unknown.” (THOMPSON, 2018, p. 95)

1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PIANO

Antes de abordar a atuação pedagógica do professor de piano contemporâneo perante os paradigmas atuais, fez-se necessário pesquisar qual a base que sustentou a formação desse docente. Para isso, consultei diversos trabalhos que dialogam sobre esse assunto, a saber: Requião (2002); Cereser (2003); Araújo (2005); Glaser (2005); Glaser e Fonterrada (2007); Oliveira (2007); Goss (2009); Reis (2010); Silva e Soares (2010); Silva (2011); Figueredo e Soares (2013); Weber e Garbosa (2015); Hammer (2017).

1.2.1 A formação do músico-professor e dos bacharéis em piano

A pesquisa bibliográfica revelou um número significativo de trabalhos que se propuseram a investigar, especificamente, a formação do músico-professor. Os autores consultados abordaram tanto a formação musical ocorrida em escolas livres de música ou conservatórios, quanto a formação em cursos superiores na modalidade Bacharelado, considerando que grande parte dos músicos que investiram em sua formação como intérpretes acabaram também por atuar como professores (REQUIÃO, 2002; GLASER, 2005; ARAÚJO, 2005; GLASER e FONTEERRADA, 2007; OLIVEIRA, 2007; MIRANDA, 2015; WEBER e GARBOSA, 2015; HAMMER, 2017).

Segundo Requião (2002), o músico-professor é caracterizado como

[...] aquele que teve uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de atividades artísticas na área da música, e que coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar dessa ser, freqüentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional. (REQUIÃO, 2002, p. 64)

O primeiro ponto interessante a se observar é que “a formação específica no Bacharelado é voltada, sobretudo, à *performance musical*” (WEBER; GARBOSA,

2015, p. 101, grifo nosso) e não à formação docente. Segundo Hammer (2017), os Bacharelados, vistos como os herdeiros diretos do modelo conservatorial, que visa ao virtuosismo e à formação do intérprete, foram adotados “no Brasil a partir de meados do século XIX seguindo o modelo europeu [...] e seu modelo vem sendo confrontado desde o final do século XX” (HAMMER, 2017, p. 6). Da mesma forma, os conservatórios ou escolas livres de música que têm “cursos estruturados no repertório erudito do instrumento continuam, em sua maioria, direcionando o ensino unicamente para a execução, sem a oferta de disciplinas pedagógicas em suas grades curriculares” (GLASER, 2005, p. 12).

Ressalto que muitos pianistas recém-formados nos cursos de Bacharelado tornam-se professores, e “embora, em nenhum momento de sua formação tenham sido preparados para lecionar” (GLASER, 2005, p. 13), encontram, na pedagogia do instrumento, o pontapé inicial para seu começo de carreira. Principalmente no Brasil, onde não há um mercado de trabalho que atenda a todos esses profissionais, o ensino do instrumento é a opção mais recorrente. Em concordância com Weber e Garbosa (2015), considero que saber tocar bem o instrumento que se deseja ensinar é um dos importantes conhecimentos que formam o conjunto de saberes do professor de instrumento, “porém, salientamos que somente este conhecimento *não torna o bacharel professor*” (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 98, grifo nosso).

Diante de tal realidade, Miranda (2015, p. 106) afirma que “o pianista precisa de uma formação que contemple as duas áreas, já que este profissional na maioria das vezes atua tanto como instrumentista como professor de instrumento”. Nessa mesma direção, Barros (1998, p. 3) defende “o princípio de que, tanto a formação quanto os objetivos profissionais do pianista erudito precisam ser reformulados” e, ainda acrescenta que ele

[...] deve estar preparado para buscar alternativas profissionais, deve considerar outras possibilidades de atuação que não sejam apenas a carreira de concertista internacional. Para que isso se torne viável, é preciso uma reformulação da formação do intérprete de piano,

através da qual ele venha a se tornar um *músico mais completo e versátil*. (BARROS, 1998, p. 99, grifo nosso)

De acordo com Glaser (2005), “grande parte dos instrumentistas/professores repete o modelo a partir do qual foi ensinado, sem realizar questionamentos significantes” (GLASER, 2005, p. 14). Oliveira (2007, p. 19) reforça essa afirmação: “há uma tendência do professor de instrumento ensinar da forma que aprendeu, seguindo os modelos de seus professores”. Essa talvez seja uma possível razão da perpetuação do ensino conservatorial ou da resistência por parte de alguns educadores em experimentar novos caminhos, pois

[...] embora desejem realizar mudanças estruturais no processo de ensino-aprendizagem, boa parte dos músicos, apesar de bem intencionados não consegue efetivar essas mudanças porque continuam recaindo sobre os mesmos pressupostos pedagógicos utilizados nos cursos tradicionais, nos quais realizaram sua formação. Apresentam um discurso inovador, mas no cotidiano, a essência de sua prática permanece acorrentada a uma visão de ensino-aprendizagem há muito ultrapassada [...]. (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 28)

Campos¹⁶ (2000), citada por Glaser (2005, p. 129-130), propõe que

[...] o professor de piano não se limite ao ensino da reprodução musical, da leitura e execução de peças do repertório erudito, mas também incorpore a improvisação e a música popular em seu trabalho com o aluno, com vistas a tornar o estudo da música prazeroso e inserido no seu contexto. Ela reforça o papel do professor de piano como educador musical em um sentido mais amplo do que o usualmente adotado em cursos de formação de instrumentistas voltados para o ensino da reprodução do repertório erudito, defendendo a necessidade de o contato com o instrumento estar inserido na vida do aluno, em seu universo sonoro.

¹⁶ CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

Para Oliveira (2007), “existe um certo consenso na área da educação musical em relação à formação do professor que vai atuar em contextos pedagógico-musicais. Além de saber música, ele deve ter conhecimentos pedagógicos específicos” (OLIVEIRA, 2007, p. 15). Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 54) também concordam que, para que o professor esteja apto a educar, é necessário que ele tenha domínio não apenas do conteúdo, mas também das metodologias de ensino, das epistemologias da aprendizagem, dos contextos e dos diversos fatores que envolvem a prática docente.

Ainda nesse sentido, Araújo (2005) pontua:

Historicamente, no Brasil, é comum associar a figura do professor de instrumento com a figura do performer e não com a do educador. Tal associação, freqüentemente negligencia o olhar para a função que, em muitos casos, é a principal atividade profissional do indivíduo: a docência. (ARAÚJO, 2005, p. 49)

Contudo, mesmo esse professor, que não tivera, em sua formação, matérias de cunho pedagógico, poderá desenvolver sua didática ao longo de sua atuação profissional. Ele poderá acrescentar aos modelos que construiu ao longo de sua própria formação, outras informações que o qualifiquem ainda mais ao ensino de seu instrumento e ampliem suas possibilidades como instrumentista e como pedagogo.

Neste sentido, a didática pode ser entendida como um produto da experiência pessoal e significativa do professor que se traduz em um conjunto de pressupostos e ações que expressam um modo próprio de encaminhar a situação de ensino-aprendizagem em determinado contexto e sobre certo assunto. (GLASER, 2005, p. 21-22)

As pesquisas realizadas sobre a formação do músico que também atua como professor permitem-me afirmar que os cursos que atendem a esse profissional carecem de atualização no currículo, adaptando-o à realidade em que atuará. Afinal, esse campo de trabalho está cada vez mais diversificado, exigindo do pianista grande versatilidade. Assim, uma formação centrada basicamente em uma única

competência, como a *performance*, no caso dos bacharéis, por exemplo, compromete o processo de qualificação desse profissional pois, como dito acima, raramente exercerá apenas a função de intérprete. Para Sekeff (1997), um pianista da atualidade deve desenvolver habilidades que o qualifiquem a atuar também como

[...] acompanhador, camerista, revisor, co-repetidor, professor, comentarista, crítico musical, pesquisador, restaurador, animador cultural, músico de orquestra, copista, em função da especificidade e [...] de uma educação mais ampla. (SEKEFF, 1997, p. 201)

Às habilidades descritas acima, acrescento a capacidade de criação (arranjar, compor, improvisar). É o que Aquino (2008, p. 3) chama de *músico anfíbio*, ou seja, aquele que “exerce atividades em campos múltiplos e complexos de forma produtiva e integradora, nada entre eles reflexivamente e, acima de tudo, procura novos significados para a profissão musical na contemporaneidade”.

Por fim, Hammer (2017) afirma ser recorrente a procura de profissionais pianistas por outras formações que lhes proporcionem melhor atuação nos diversos campos de trabalho. Tal formação pode ocorrer de diversas formas, através de

[...] cursos livres, master classes, festivais de música, ou até mesmo ao acompanhar a aula de um professor. No caso da docência, não é incomum encontrar bacharéis em piano que, durante ou após a graduação, cursaram também a licenciatura. (HAMMER, 2017, p. 20)

1.2.2 A formação pedagógica: os cursos de Licenciatura em Música

A formação pedagógica dos músicos também tem sido um importante alvo de pesquisas na área da educação musical (CERESER, 2003; OLIVEIRA, 2007; GOSS, 2009; REIS, 2010; SILVA e SOARES, 2010; SILVA, 2011; FIGUEREDO e SOARES, 2013). Atualmente, no Brasil, a formação superior do professor de música se dá de duas maneiras: mediante cursos de Licenciatura em Música, que preparam professores para atuarem como educadores musicais nas redes de educação básica

(públicas e/ou privadas) e por meio de cursos de Licenciatura com habilitação (ou ênfase) em instrumento. Estes privilegiam a formação do professor que deseja lecionar seu instrumento de estudo.

Acerca desses cursos, Figueredo e Soares (2013) levantaram uma breve discussão sobre o que pensam os alunos de 43 cursos de licenciatura em música a respeito do que viria a ser o que eles chamam de *o professor de música ideal*. Para os autores, o professor de música *ideal* poderia ser considerado “aquele que possui bases suficientes para atuar em diversos contextos educativos, adaptando-as aos desafios oferecidos pelos espaços de atuação” (FIGUEREDO; SOARES, 2013, p. 1742-1743). Merece destaque um dos resultados da pesquisa que considera que o professor de música deve ser um bom instrumentista. Isso pode “ser um indicativo para que as instituições formadoras continuem enfatizando esta perspectiva durante o processo de preparação de um professor de música” (Ibid. p. 1745). Acho interessante frisar que, entre outros itens que os estudantes consideram essenciais em sua formação para então alcançarem a condição de professor de música *ideal*, estão as competências para ensinar *composição e improvisação*, habilidades estas que ganharam destaque nesta pesquisa e serão contempladas com merecida atenção mais à frente.

Por sua vez, em sua pesquisa, Cereser (2003) investiga a formação de professores de música sob a ótica dos próprios licenciandos. Ela considera importante dar voz a esses alunos em formação por vivenciarem as duas realidades: “de um lado como aluno na universidade e, de outro, como professor” (CERESER, 2003, p. 31). De acordo com a autora, ainda existem preconceitos entre Licenciatura e Bacharelado, decorrentes de um problema histórico entre esses dois cursos. A esse respeito, alguns licenciandos contemplados na pesquisa sugerem um equilíbrio durante a formação do bacharel e do licenciado. Acreditam que “o licenciando tenha mais contato com o fazer musical e o bacharel com a questão didática” (Ibid. p. 141).

Uma possível solução para essa dicotomia Licenciatura/Bacharelado descrita no parágrafo anterior são os cursos de Licenciatura em Música com

habilitação (ou ênfase) em instrumento, que, na visão de Oliveira (2007), trouxeram um equilíbrio na formação do músico-professor.

Já Silva e Soares (2010) ressaltam a complexidade e diversidade dos processos de ensino-aprendizagem e a necessidade de uma formação que seja adequada aos diferentes contextos:

Atualmente, em decorrência dos diversificados e complexos contextos em que estão inseridos os processos de ensino e aprendizagem musical, a área de música tem se dedicado a refletir, discutir e reavaliar seus cursos de formação de professores. Esta necessidade vem ao encontro das exigências impostas pelos contextos de atuação deste profissional, onde, numa tentativa de se adequar às suas reais possibilidades de atuação, é necessária uma formação específica e comprometida com o universo social, cultural, educacional e musical em que ele irá atuar. (SILVA; SOARES, 2010, p. 169)

A pesquisa de Silva (2011) aborda as concepções de alunos e de professores do curso de Licenciatura com habilitação em instrumento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Um dos objetivos específicos desse curso consiste em investigar os direcionamentos que orientam a formação do professor de instrumento na referida instituição. Como resultado das pesquisas, os alunos entrevistados concluem que: não basta saber tocar um instrumento para atuar no ensino (p. 66); os conteúdos propostos na formação do professor de instrumento precisam de conexões; não basta haver disciplinas específicas de música, de instrumento e de formação pedagógica em música sem que haja um entrelaçar desses conteúdos (p. 66-67). Ao citar Scarambone¹⁷ (2007), Silva reforça a importância de uma formação específica para esse professor,

pois, além de precisar dos domínios técnicos e pedagógicos musicais, este profissional deve lidar com alunos que apresentam

¹⁷ SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. Reflexões sobre formação dos professores e o ensino de piano. **Anais do VII SEMPEM**, p. 148-154, Goiânia, 2007.

diferentes finalidades de aprendizado instrumental – e cabe a ele a capacidade de reconhecer essas particularidades em cada aluno e adequar-se metodologicamente. (SCARAMBONE, 2007 *apud* SILVA, 2011, p. 17)

Em adição, em seu artigo, Reis (2010) descreve o projeto de extensão *Muito prazer, Villa-Lobos! Uma viagem sonora*, desenvolvido com alunos do curso de Licenciatura com habilitação em piano, como uma possibilidade de aliar a prática instrumental à prática pedagógica. Por meio de uma apresentação cênico-musical sobre a vida e obra do compositor brasileiro Villa-Lobos, apresentada a 240 crianças de escolas públicas da cidade de São João Del Rei, Reis buscou uma “concepção integradora de formação do licenciando em música, na qual se procura equilibrar os conteúdos *pedagógicos e musicais*” (REIS, 2010, p. 457, grifo nosso):

Em relação aos discentes participantes, a participação no projeto se mostrou eficaz como uma experiência de prática de ensino capaz de articular dois eixos fundamentais da formação acadêmica do curso de licenciatura em música, o instrumental e o pedagógico. Além de contribuir para o desenvolvimento de suas competências como instrumentistas, a experiência didática vivenciada aproximou-os de seu campo de atuação profissional, promovendo também a reflexão crítica, o desenvolvimento da criatividade artística e da responsabilidade social. (REIS, 2010, p. 461)

Por fim, Goss (2009), em sua pesquisa, investiga, junto às instituições do Estado de Santa Catarina que formam professores de música nos cursos de Licenciatura, a preparação oferecida por essas instituições para que os licenciados atuem nas escolas livres de música. A autora trata da necessidade de os professores investirem em sua formação continuada para sempre se atualizarem e buscarem, fora de sua formação, o que lhes é exigido pelas demandas dos alunos “que possuem variadas expectativas, com níveis diversos de habilidades, facilidades e dificuldades” (GOSS, 2009, p. 19). Ela também reforça a importância da versatilidade dos professores que vivenciam “diversos momentos que exigem improvisação, habilidades pessoais e capacidade de lidar com situações variáveis,

muitas vezes imprevisíveis e transitórias [...], levando-os a criar [...] um método ou uma maneira de atender à necessidade específica de determinado aluno” (GOSS, 2009, p. 28 e 32 respectivamente).

Com base nas pesquisas relatadas acima, concordo que a formação do professor contemporâneo exige uma reformulação que lhe dê pelo menos condições de desenvolver as diversas atividades que ele poderá exercer no mercado profissional. Em concordância com Souza (2000, p. 143), reforço a importância da educação continuada que, somada à formação dos licenciados em música (com ou sem habilitação em instrumento) pode, de forma rápida e eficaz, preencher lacunas provenientes de sua formação musical e pedagógica.

1.3 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE PIANO

Após investigar a formação do professor de piano, surgiu a necessidade de abordar o *locus* onde ele atua; com qual perfil de alunos ele lida; quais as atividades periféricas surgem ao longo de sua carreira; quais os desafios enfrenta para ampliar seu conhecimento e suas possibilidades de atuação. Para tanto, recorri à literatura e consegui um número significativo de pesquisas que discorrem sobre essa temática (HARDER, 2003; SCARAMBONE, 2009, 2010; GEMESIO, 2010; ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA, 2007; HAMMER, 2017; WEBER e GARBOSA; 2017).

Weber e Garbosa (2017), por exemplo, investigaram a prática docente de três bacharéis que atuam como professores de instrumento e deram-lhes voz para relatarem as inseguranças e dificuldades decorrentes do despreparo para lecionar. De acordo com as autoras, uma das situações que geram insegurança nesses profissionais pesquisados é a *iniciação ao instrumento*. Elas salientam que, normalmente, “as dúvidas que surgem em relação ao bacharel como professor de instrumento estão vinculadas ao fato de que sua formação não teve como foco o ensino e os conhecimentos pedagógicos” (WEBER; GARBOSA, 2017, p. 105). Tal fato aponta para a importância de cada professor procurar complementar sua

formação e construir sua própria carreira, agregando novos conhecimentos que atendam às suas necessidades (WEBER; GARBOSA, 2017, p. 109). No entanto, a sociedade percebe o bacharel como um potencial professor de seu instrumento (Ibid. p. 103) e o fato de ele trabalhar com a docência, para além da *performance*, é uma situação recorrente entre muitos instrumentistas. As autoras acrescentam:

As experiências iniciais com a docência, porém, não foram fáceis, mesmo contando com orientações, visto os inúmeros desafios que os processos de ensino e aprendizagem envolvem. Assim, apontam que no início da docência sentiam insegurança junto aos alunos e que, mesmo com o passar dos anos atuando como professores de instrumento, ainda surgem dificuldades e dúvidas sobre como conduzir o ensino. (WEBER; GARBOSA, 2017, p. 105)

De forma semelhante, Araújo (2005) também investigou as práticas docentes dos bacharéis em piano em etapas distintas do ciclo de vida profissional. A autora analisa os saberes docentes que, segundo a ótica de Tardif (2002, p. 25), compreendem: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Apesar de reafirmar o fato de os bacharéis enfrentarem dificuldades quanto ao ensino, decorrentes da falta de uma formação que vise à pedagogia do instrumento, a pesquisadora concluiu que as professoras participantes “possuem um conjunto de saberes que orientavam suas práticas docentes e que por meio da *experiência*, passavam a se articular com maior intensidade em suas atividades de ensino” (ARAÚJO, 2005, p. 264, grifo nosso). Em diálogo com o trabalho de Araújo, Gemesio (2010)

[...] destaca que os professores de piano constroem e mobilizam seus saberes no ‘confronto de sua atuação’ e que a partir da *prática* eles buscam conhecimentos que não foram contemplados em sua formação acadêmica. (GEMESIO, 2010, p. 1600, grifo nosso)

Em uma das entrevistas realizadas por Araújo (2005), uma professora de piano aponta a leitura de cifras e a capacidade de fazer o que ela chama de

harmonizações populares como sendo necessidades atuais do professor de instrumento. A necessidade de conhecimento tecnológico, considerando que os pianos estão cada vez mais sendo substituídos pelos teclados e/ou sintetizadores, também é apontada pela entrevistada (ARAÚJO, 2005, 151). A esse respeito, Araújo encontra respaldo no pensamento de Uszler¹⁸ (et. al., 1991 *apud* Ibid. p. 152), que advoga que a atividade profissional do professor de piano/teclado do séc. XXI deve estar calcada “no conhecimento e na capacidade de adaptação que este docente desenvolve em relação às demandas sociais e tecnológicas deste século”.

Em adição, Hammer (2017) afirma que a docência não é o único campo de trabalho encontrado pelo pianista, podendo este também exercer funções como “pianista de ópera, correpetidor de sala de aula, colaborador (instrumento), músico de câmara, pianista de coro, colaborador em concursos e pianista de balé clássico” (HAMMER, 2017, p. 17).

Tal afirmação encontra amparo no trabalho de Muniz (2010), que diz ser possível encontrar o pianista

[...] em diversas atividades e grupos musicais, como nos ensaios e apresentações de corais, participações como músico integrante de orquestra, músico camerista, correpetidor ou colaborador de cursos como graduação em canto, colaboradores de concursos ou festivais, correpetidores de óperas, de master-classes, ballet, entre outros. (MUNIZ, 2010, p. 24)

Harder (2003) traz reflexões sobre o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras e as novas competências requeridas desse professor diante do novo cenário de trabalho e do novo perfil de aluno. Segundo a autora, as rápidas mudanças que afetaram a vida dos brasileiros nas últimas décadas em áreas como “economia, política e sociedade como um todo, induz também à uma

¹⁸ USZLER, Marianne; GORDON, Stewart e MACH, Elise. **The well-tempered keyboard teacher**. New York: Schimer Books, 1991.

reflexão quanto às práticas pedagógicas adotadas no ensino de instrumento nas escolas de música do país” (HARDER, 2003, p. 35). Um importante ponto abordado em sua pesquisa é a necessidade de o professor ser flexível e conseguir adaptar os programas preestabelecidos de forma a respeitar o gosto do aluno, sua cultura e seus valores.

Essa visão é sustentada por Swanwick (2003) ao afirmar que

[...] o novo professor de instrumento deve ser capaz de adaptar os programas pré-estabelecidos pela Escola de Música às múltiplas opções de atuação desejáveis, buscando contemplar em suas aulas a integração entre a Execução Musical e atividades de apreciação, composição e improvisação, objetivando não apenas a aquisição de habilidades técnicas e motoras por parte de seus alunos, mas sim o preparar intérpretes conscientes. (SWANWICK, 2003, p. 110)

Para Scarambone (2009, p. 5), a atuação do professor de piano tem sido ampliada de maneira que “lidar com a diversidade de espaços, diversidade de interesses e perfis dos alunos se torna um desafio por apresentar situações não previstas ou experimentadas”. Em trabalho posterior, Scarambone (2010, p. 672) reforça que, em tempos modernos, o professor de piano atende a um perfil amplo de alunos, com interesses diversificados na aprendizagem do instrumento, como “lazer, acompanhamentos em igrejas, formação de concertistas, gosto pela música popular e/ou erudita”. Para a autora, com a ampliação da função do ensino de piano, o professor possui um campo cada vez mais variado de atuação.

Retomando Tardif (2002), a prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também “um espaço de produção, de transformação e de *mobilização de saberes que lhes são próprios*” (TARDIF, 2002, p. 237, grifo nosso).

Baseado na afirmação acima, me propus, neste estudo, a discorrer sobre a importância das práticas criativas no processo de ensino do piano como uma ferramenta pedagógica eficaz e como um meio de produção de saberes próprios dos

professores de piano contemporâneos que extrapolam a reprodução de métodos e repertórios tradicionais. Sem nenhuma intenção de desvalorizar tal tradição, meu objetivo, a seguir, é oferecer novos caminhos e discutir os novos paradigmas emergentes na pedagogia do piano.

1.4 AS PRÁTICAS CRIATIVAS E OS NOVOS PARADIGMAS

1.4.1 As atividades de composição, improvisação e arranjo

As práticas criativas como a composição e a improvisação eram frequentemente desenvolvidas por grandes músicos da história da música ocidental, como Bach (1685-1750), Handel (1685-1759), Beethoven (1770-1827), Chopin (1810-1849), entre outros, e têm ganhado, no cenário atual, cada vez mais protagonismo no ensino musical.

Lembrando Guia (2015), no período barroco, a improvisação tinha um caráter ornamental. O compositor escrevia a obra em suas características principais e o intérprete colaborava improvisando, dando *acabamento* a ela e agindo como uma espécie de coautor. Também as cadências dos concertos clássicos e românticos eram comumente improvisadas pelos solistas. Não raro era o fato de muitos compositores executarem suas próprias criações. O hábito de arranjar ou rearranjar músicas também foi marca de renomados compositores, dos quais destaque Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e Béla Bartók (1881-1945). Ambos escreveram importantes obras para piano baseadas em melodias populares de seus países.

Violeta Gainza¹⁹ (2007 *apud* LONGO, 2016, p. 23) entende a improvisação como uma produção instantânea de ações musicais, seja livre ou dirigida. Por

¹⁹ GAINZA, Violeta Hemsy de. **La Improvisación Musical**. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2007. (1ª Ed. 1983).

composição, ela entende como sendo o “nível de estruturação da ação expressiva ou criativa”²⁰. E para Aragão (2000), os arranjos podem ser vistos como uma espécie de recriação, ou como ele mesmo chama, de *recomposição*, “englobando processos como reestruturação, rearmonização ou reinstrumentação” (ARAGÃO, 2000, p. 107).

Com referência à composição, renomados compositores e pedagogos como Paynter (1992), Self (1976/1986) e Swanwick (1979) consideram-na o fundamento primordial da educação musical. Schafer (1991, p. 280) também afirma ser o fazer musical criativo o principal objetivo de seu trabalho.

França e Swanwick (2002) ainda acrescentam:

Schoenberg²¹ (1950/1974, p. 151-2) acreditava que ela aumentava a sensibilidade às idéias musicais, além de oferecer aos alunos a satisfação e o prazer inerentes a essa atividade. Paynter²² (1997, p. 18) também escreve que a composição “é a maneira mais certa para os alunos desenvolverem o julgamento musical e compreenderem a noção do ‘pensar’ musicalmente”. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10)

Posto isso, o alcance de práticas criativas na educação vai desde a experimentação, organização de ideias, exploração do material sonoro e amadurecimento musical à abertura de novos horizontes e campos de trabalho para os músicos. Essa prática pode e deve fazer parte do processo, mas nada impede que também seja um fim àqueles que a experimentarem e decidirem-se por ela como um ramo profissional.

No trecho abaixo, Rocha (2016) descreve o que considera ser prática criativa, processos criativos e atividade criativa em música:

²⁰ Tradução de Laura Longo.

²¹ Trabalho não encontrado na lista de referências do artigo em questão.

²² Idem à nota de rodapé anterior.

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 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. (ROCHA, 2016, p. 28 - 29)

Embora seja um importante campo de pesquisa na área da educação musical, grande parte dos trabalhos está voltada ao trabalho composicional do aluno, e não do professor. Nessa direção, podemos citar os seguintes trabalhos: Davies (1992), Kratus (1994), Glover (2000), França e Swanwick (2002), Wiggins (2003), Maffioletti (2004), Brophy (2005), Burnard (2006), Beineke (2008), Silva (2010), entre outros.

Reforça meu ponto de vista, França (2008), em seu livro *Feito à mão: criação e performance para o pianista iniciante*. França, com base no Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979), apresenta variadas composições de alunos de piano entre 11 e 13 anos de idade, objetivando a manifestação da compreensão musical através das atividades de *composição* (C), *apreciação* (A) e *performance* (P).

Também Almeida (2014) discorre sobre os processos criativos no ensino do piano e traz uma importante indagação: por que o espaço para a criação não faz parte da maioria dos métodos e das práticas dos professores de piano? Embora essa questão induza a reflexão sobre a prática criativa também do professor e, como professora, ela chegue a explorá-la, em seu texto, a autora não traz uma reflexão sólida sobre o assunto, focando na prática composicional dos alunos.

No entanto, ao analisar onze livros usados como métodos para o ensino do piano, Almeida (2014) observou que muitos deles oferecem a possibilidade de inserção das práticas criativas na aprendizagem musical, contrariando a tendência comum de se utilizar métodos e livros que, ainda que apresentem

[...] linguagem e *design* mais modernos, seguem os mesmos princípios do ensino tradicional dos métodos da primeira metade do século XX: aquisição da escrita tradicional e desenvolvimento das habilidades técnicas. (ALMEIDA, 2014, p. 172)

Com efeito, impulsionada pela curiosidade de seus alunos, Almeida passou a explorar novas possibilidades de ensino que ultrapassavam as do ensino tradicional. Procurou, então, sem limitar o aluno a um repertório específico, a um único tipo de notação e interpretação, explorar os benefícios que as práticas criativas trazem ao professor e ao educando. Assim, em sua dissertação, ela apresenta quatro composições e uma improvisação livre.

Ainda nesse estudo, Almeida destaca a dissociação de saberes que caracteriza o ensino tradicional, como já referida no início deste capítulo. Em tal separação, opõe-se

[...] teoria e prática, técnica a expressão, intérprete a compositor, música erudita a música popular etc., e não se experiencia o fazer musical em sua totalidade, dissociando a criação, a interpretação e a compreensão intelectual dos conceitos. (ALMEIDA, 2014, p. 77)

Neste ponto, ressalto que o Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) tem sido referenciado em diversas pesquisas nos últimos anos que investigam e estimulam a criação do aluno, principalmente iniciante, e sua formação integral. Desconheço, porém, até então, qualquer pesquisa que o tenha utilizado como modelo-base para investigar a formação integral e a atuação do próprio professor. Diante disso, carece perguntar: seriam as práticas criativas exclusividade apenas dos alunos? Mas, e os professores de música? Estariam eles preparados para trabalhar com práticas criativas nas aulas de instrumento? Será que eles tiveram, em sua formação, oportunidades de desenvolver habilidades que os capacitassem a estimular seus alunos a criarem? O professor de piano moderno está apto a criar o seu próprio material de ensino, de acordo com a demanda e interesse dos alunos a quem ele

atende? Ou eles são resultado da escola técnico-virtuosística, cujo foco maior seja a reprodução de peças do repertório tradicional?

Vale lembrar que, nos últimos anos, alguns pesquisadores têm investigado autores que recomendam a elaboração de materiais músico-didáticos, com arranjos e composições “confeccionados pelo próprio professor de piano, objetivando um ensino criativo e mais contextualizado com as situações encontradas em sala de aula” (ROCHA, 2016, p. 72). São eles: Cerqueira (2009), Braga (2011), Lemos (2012), Santos (2013) e Longo (2017). Mas, diante da importância e relevância que esse material apresenta, esse assunto ainda é pouco explorado.

Entre os professores no Brasil que desenvolvem a prática composicional em seu processo de ensino do piano, Laura Longo é um importante nome que tem se destacado na área da pedagogia do piano, nos últimos anos. Em seu livro *Divertimentos, para piano*, Longo (2017) reúne uma série de composições pensadas como repertório para iniciantes ao piano que não possuem ainda leitura musical. Além de suas próprias composições, a autora estimula a prática criativa dos alunos, com ênfase na improvisação. Uma das estratégias desse material é “estimular o aluno a improvisar e a criar as suas próprias composições e grafá-las conforme sua compreensão” (LONGO, 2017, p. 15).

Em sua dissertação, Longo (2016) investiga a aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental nas atividades criativas nas aulas de piano. Mais uma vez, a autora enfatiza a improvisação. Longo dá voz a importantes nomes da atualidade. Em entrevista à autora, eles deram seu parecer sobre as práticas criativas e seus benefícios ao longo de suas carreiras. Os entrevistados foram: Violeta Hemsy de Gainza, Iramar Rodrigues, Elvira Drummond e Moema Craveiro.

Na sequência, Longo compara o aprendizado da linguagem musical ao da linguagem verbal. Segundo a autora, a criança inicia sua comunicação oral através de balbúrcios, posteriormente através de palavras isoladas e, em seguida, constrói pequenas frases. E, assim, quanto mais estimulada a criança for pelas pessoas do

seu entorno, mais segurança ela terá para continuar suas experimentações. Naturalmente, ela chega ao domínio da linguagem e até ao domínio de sua escrita. De igual modo, na linguagem musical, inicia-se pela experimentação e exploração dos sons, seguida da construção de pequenas frases ou trechos musicais. O aluno adquire, então, o *vocabulário* musical, que fará parte de sua prática, “criando seus próprios discursos musicais, improvisando ou compondo, manipulando o material sonoro e, pouco a pouco, tomando consciência das relações sonoras” (LONGO, 2016, p. 24).

A motivação para a improvisação se dará ora pela sensibilidade do professor em relação às necessidades do aluno, ora pelos próprios impulsos ou desejos do aluno, de forma que se pode verificar que a improvisação não se restringe a um fim em si mesma, mas vislumbra benefícios que vão além da própria improvisação. (LONGO, 2016, p. 37)

Na perspectiva de Campos (2000, p. 110), a improvisação deveria ser vivenciada juntamente com cada conceito teórico introduzido ao longo das aulas. Em suas palavras: “Se isso ocorresse, estaríamos, todos os músicos, *improvisando no mesmo nível de dificuldade técnica que interpretamos peças de outros autores*” (CAMPOS, 2000, p. 110, grifo nosso).

Com referência aos arranjos, em pesquisa anterior (BARROS FILHO, 2010), abordei a aprendizagem pianística no ambiente eclesial através da elaboração de arranjos de cânticos evangélicos. Nesse trabalho de conclusão de curso, a criação de arranjos ganhou destaque. A pesquisa foi aplicada a dois alunos de piano atuantes em uma igreja localizada na cidade de São João Del Rei. Tanto eu quanto os alunos elaboramos arranjos de cânticos conhecidos e cantados nas igrejas evangélicas, adaptando-os para o repertório de piano solo, abordando questões técnicas e musicais que julgamos essenciais na aprendizagem do instrumento. Amparado por Yanney (2003, p.5), destaco a importância de um material didático que parta desse repertório devido ao grande número de alunos de piano evangélicos

existentes nas escolas de música das próprias igrejas, em cursos livres ou particulares e até mesmo nas universidades. Diante disso, optei por utilizar, em minha prática docente, músicas que fazem parte da vivência e do gosto musical dos alunos, como um quesito motivacional para a aprendizagem pianística, além de estimular os alunos ao hábito de criarem em seu instrumento de estudo.

Com referência à composição, Beineke (2008) apresenta uma revisão bibliográfica sobre esse tema no ensino da música, com ênfase maior nas composições de crianças do contexto escolar. A autora ressalta que, apesar da importância da composição no processo de aprendizagem musical e da tradição de pesquisas sobre o tema, ainda há resistência e dificuldade por parte de muitos professores em trabalhar com essa atividade. Segundo ela, se o professor assumir uma postura flexível e se abrir para uma reflexão sobre sua ação e a complexidade das dimensões socioafetivas e de comunicação estabelecidas em aula, favorecendo a construção de um ambiente colaborativo, ele “poderá mais facilmente realizar atividades de composição que se tornem, para o professor, *uma improvisação criativa do material pessoal e uma resposta às experiências trazidas pelas crianças*” (DOGANI²³, 2004, *apud* BEINEKE, 2008, p. 29, grifo nosso).

Em sua pesquisa, Cláudia Deltrégia (1999) objetivou introduzir composições contemporâneas, escritas sob a estética da música moderna, na iniciação ao piano. A autora apresentou uma catalogação de peças do repertório pianístico voltadas para o aluno iniciante e uma coletânea de composições inéditas formada por peças ainda não publicadas e outras obras escritas sob encomenda para sua pesquisa. Ela também discutiu as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área pedagógica em introduzir a nova linguagem musical e as tendências composicionais do século XX. Segundo a própria autora, ela buscou promover uma aproximação entre os compositores brasileiros atuais e os estudantes de piano.

²³ DOGANI, C. Teachers' understanding of composing in the primary classroom. **Music Education Research**, v. 6, n. 3, p. 263-279, 2004.

Sobre a aproximação entre compositores e alunos, julgo de extrema importância tal ação, pois, decorrente de fatos históricos já mencionados nesta pesquisa, a separação das funções entre compositores, professores e intérpretes gerou uma série de fatores: professores que não criam materiais novos para seus alunos e só utilizam materiais preconcebidos; compositores que não são professores e, portanto, apresentam dificuldades em compor um material que tenha algum objetivo pedagógico para auxiliar na aprendizagem do instrumento; e, por fim, alunos que não são compositores, pois se habituaram a reproduzir, sem desenvolver, de forma integral, o seu senso crítico e suas possibilidades de criação.

Abro aqui um breve parêntese apenas para ressaltar que, embora no parágrafo anterior eu me refira mais especificamente à habilidade de criações inéditas dos alunos, considero que a prática interpretativa seja também uma atividade de criação, acompanhada de tantas outras. Nos dizeres de Cavalcante (2009),

[...] 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'. (CAVALCANTE, 2009, p. 45)

Como assinala Deltrégia, em sua tentativa de aproximação entre compositores e estudantes de piano e

[...] em conversas informais com alguns compositores, esses mostraram-se relutantes em aceitar o convite proposto, justamente por possuírem muitas dúvidas em relação às condições técnicas e perceptivas dos iniciantes do piano. Os compositores não pianistas dispostos a colaborar com a pesquisa mantiveram, de uma maneira geral, um contato constante para solucionar eventuais dúvidas. (DELTRÉGIA, 1999, p. 6)

O foco do trabalho de Deltrégia foi a importância da introdução de composições contemporâneas no ensino básico do piano, buscando ampliar as referências estéticas dos alunos. Entretanto, a autora constatou grande dificuldade nessa proposta. Segundo ela, além da influência da própria mídia – um grande pólo da música tonal –, muitas vezes o próprio professor de piano oferece resistência a esse tipo de repertório que foge ao tradicional. Mas, na visão de alguns compositores, o professor deveria, na verdade, “estar preparado para compor peças para iniciantes que enfoquem diversas tendências e correntes estéticas da composição e preparar os virtuosos do futuro” (DELTRÉGIA, 1999, p. 18).

Sobre o processo de criação, Cook (2018), em seu livro *Music as creative practice*, aborda três conceitos importantes: a *imitação*, a *imaginação* e a *criação coletiva*. Quanto à imitação, Parizzi (2015) discute conceitos em seu capítulo no livro *Processos criativos em educação musical: tributo a Hans-Joachim Koellreutter* que dialogam com os de Cook, como veremos a seguir.

O conceito de criação, segundo Cook, já esteve vinculado à capacidade de trazer à existência uma ideia inédita. Esse pensamento remete à criatividade *ex nihilo*, à criação a partir do nada, difundida até meados do século XVI. Em refutação a esse antigo conceito, Cook defende o que acredita ser uma importante etapa no processo de criação: a *imitação*. Sua afirmação encontra apoio em Burmeister²⁴ (1993), que considera a importância das obras de compositores mestres como modelo de criação e em Goehr²⁵ (2002), que conceitua a prática composicional como uma tensão entre o velho e o novo, uma importante relação com a tradição e uma nova adaptação de ideias. Até mesmo a habilidade de improvisação de

²⁴ BURMEISTER, Joachim. **Musical Poetics**, trans. B. Rivera (New Haven: Yale University Press), 1993.

²⁵ GOEHR, Alexander. 'Using models...for making original music', **Common Knowledge** 8/ 1: 108–23, 2002.

jazzistas é vista, a partir de Finnegan²⁶ (2007), como resultado de um processo de imitação de melodias, estruturas musicais e sequências de acordes.

Parizzi expõe opinião semelhante ao referenciar Sponville (2003):

Criar no sentido estrito ou absoluto seria produzir alguma coisa a partir de nada, ou antes, a partir de si mesmo: como Deus criando o mundo. No sentido mais amplo fala-se de criação para qualquer produção que parece absolutamente nova ou singular, ou na qual novidade e singularidade prevalecem sobre o simples progresso técnico ou sobre a transformação de elementos preexistentes. (SPONVILLE, 2003, p. 132)

Amparada por Vygotski (2009), a autora reafirma que a atividade criadora parte do que já existe: “o ser humano cria fazendo novas combinações entre os dados já armazenados na memória, ou seja, no processo criativo as experiências armazenadas na memória são recombinações, rearranjadas, formando algo novo” (VYGOTSKI, 2009, p. 23).

Ainda sobre a imitação, considero de extrema importância que o aluno encontre, também, em seu professor de instrumento, o modelo de criatividade. Como temos visto neste capítulo, a prática composicional do aluno tem ganhado destaque em pesquisas na área da Educação Musical. Mas não há coerência na ação do professor em estimular seu aluno a criar se ele mesmo não for capaz de fazer o mesmo. Como um professor ensinaria seu aluno a improvisar ou compor sem que ele desenvolva tais atividades em sua rotina como instrumentista e como educador? Por isso, em concordância com Cook e Parizzi, acredito ser a imitação um dos importantes processos para o desenvolvimento da prática criativa na aprendizagem musical, a começar por seu modelo mais próximo: o seu professor de piano.

²⁶ FINNEGAN, Ruth. **The Hidden Musicians: Music- Making in an English Town**, 2nd edn (Middletown, CT: Wesleyan University Press), 2007.

A imitação não é uma mera cópia, mas inclui simpatia, empatia, identificação, preocupação. Corresponde ao ato de sermos capazes de enxergarmos a nós mesmos através de outra pessoa ou de outra coisa. É a atividade através da qual nós aumentamos nosso repertório de ação e nosso pensamento. (SWANWICK²⁷, 1988, p. 45 *apud* PARIZZI, 2015, p. 60)

Cook também conceitua a prática criativa a partir da *imaginação*, ancorado por pesquisadores como Copland²⁸ (1952) e Davis²⁹ (1992). Conforme Cook, para Aaron Copland, a mente livremente imaginativa está no centro de toda produção e escuta musical. Sheila Davis afirma que toda boa ideia e todo o trabalho criativo são os descendentes da imaginação (COOK, 2018, p. 71).

O terceiro processo de criação abordado por Cook é a *criação coletiva*. De acordo com o autor, a noção de criatividade musical já esteve ligada a compositores e às obras que eles produziram. Ensinar-se a gerações posteriores a reverenciá-las e a reproduzi-las em *performances*, considerada uma visão conservatorial separatista que fazia distinção entre *compositores* e *artistas*, colocando-os em diferentes fluxos (COOK, 2018, pg. 172).

O livro contradiz essa antiga ótica sobre a criação, que a coloca como habilidade exclusiva daqueles que possuem talento inato, ou que a limita a uma organização prévia de ideias musicais. Sem negar a importância do trabalho do compositor, o termo *criatividade* assume um significado mais abrangente, segundo as pesquisas de Cook, ao englobar, também: a capacidade do intérprete em criar sua interpretação calcada nas ideias preestabelecidas pelo compositor; a capacidade do ouvinte (seja ele leigo ou conhecedor da teoria musical) de criar conexões interpretativas a partir da obra que escuta; a possibilidade de a composição ser não apenas fruto da imaginação, mas da junção de vários ideais

²⁷ SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. Londres: Routledge, 1988.

²⁸ COPLAND, Aaron. **Music and Imagination** (Harvard, MA: Harvard University Press), 1952.

²⁹ DAVIS, Sheila. **The Songwriters Idea Book: 40 Strategies to Excite your Imagination, Help you Design Distinctive Songs, and Keep your Creative Flow** (Cincinnati: Writer's Digest Books), 1992.

criativos, de diferentes indivíduos que podem interagir e criar conjuntamente. A composição bem-sucedida exige excelentes habilidades relacionais, e a música pode ser vista como um meio de promover diversas criatividadees que aumentem a compreensão, a tolerância mútua, a autoidentidade e a construção de um relacionamento harmonioso, gerando uma comunidade de aprendizado, caracterizada pela exploração coletiva.

O mito do gênio, do prodígio, é problematizado por Cook. Ao citar Cooper³⁰ (2009), ele argumenta que os prodígios não são produzidos apenas pela natureza na forma de conexões genéticas e características individuais inatas, mas pela sua relação com o seu meio, com um ambiente adequado que estimule seu desenvolvimento. Isso mostra que o prodígio não é simplesmente um fenômeno psicológico, mas uma construção social³¹. Cook ilustra o argumento com as histórias dos meninos prodígios W. A. Mozart e Michael Jackson, e estende a capacidade criativa a qualquer indivíduo, desde que este seja estimulado pelo meio em que vive e tenha oportunidades de exercer sua prática criativa (COOK, 2018, p. 135-137).

Por fim, Cook estabelece duas premissas: a primeira é que a criatividade da música é mais imediatamente um fenômeno de sua *performance*, na qual está envolvido o processo criativo não apenas do compositor, mas também do intérprete e do ouvinte; a segunda é que há uma dimensão social na experiência musical. Há um senso de relacionamento pessoal, seja com o intérprete, com o compositor ou com a música em si. Eis o principal argumento de Cook (2018): toda a música possui algum sentido social e essa dimensão social é fundamental à prática musical criativa, seja na forma de composição, *performance* ou escuta. A criatividade é tida como um julgamento comunitário ou cultural, por isso, não convém falar apenas de

³⁰ COOPER, Barry. **Child Composers and their Works: A Historical Survey** (Lanham, MD: Scarecrow Press), 2009.

³¹ Para maior aprofundamento dessa temática, veja o livro *Mozart: sociologia de um gênio*, do sociólogo Norbert Elias.

criatividade, mas sim de *criatividades*, de um conjunto de *performances* que constituem a prática musical criativa (COOK, 2018, p. 19-20).

1.4.2 O novo perfil do aluno de piano

Minha experiência como professor de piano em escolas livres de música mostra que o perfil do aluno de piano que chega a esse tipo de instituição tem mudado e exigido dos professores de instrumento uma reformulação do ensino e, conseqüentemente, também do repertório. Observo que o antigo perfil do aluno, caracterizado pela passividade ao se submeter aos programas traçados por seus professores e ao repertório tradicional, foi substituído por um perfil mais assertivo, que *sabe o que quer tocar*. Parte dessa mudança no perfil do alunado se deve, a meu entender, ao avanço tecnológico que proporcionou acesso fácil a diversos conteúdos na *internet*. Não é raro encontrar, hoje em dia, alunos que chegam à primeira aula de piano já sabendo tocar várias peças, conhecedores de inúmeros conceitos específicos da linguagem musical que aprenderam em vídeo-aulas disponibilizadas na *web*, como ilustra o trecho abaixo:

As novas tecnologias da informação operaram e ainda operam mudanças no cotidiano, nas relações pessoais e profissionais e na própria forma de pensar das pessoas, principalmente a das novas gerações. Além de inovações e mudanças, o final do século XX e o início do século XXI trouxeram também questionamentos e quebra de paradigmas. (ALMEIDA, 2014, p.76)

Em seu artigo sobre a motivação da aprendizagem musical, Araújo (2013) revela que “o desempenho é melhor quando o repertório é escolhido pelo aluno” (ARAÚJO, 2013, p. 264).

Em adição, Harder (2003) afirma que

[...] uma das causas do descompasso entre a realidade da escola e as expectativas do estudante é o fato de que, a despeito das

mudanças no perfil do aluno, grande parte das escolas de música do país ainda permanece dentro do sistema dos conservatórios tradicionais. Tal sistema continua priorizando o preparo de performers mediante repertório constituído quase que exclusivamente de Música Erudita Ocidental, muitas vezes sem levar em conta o gosto, cultura e valores dos seus alunos, bem como suas necessidades frente a um mercado de trabalho em transição. Conseqüentemente, as expectativas de muitos jovens que buscam a escola continuam sendo frustradas diariamente. (HARDER, 2003, p. 36).

Ainda nessa perspectiva, Weber e Garbosa (2015) acrescentam:

Cada aluno de instrumento é diferente, busca a aprendizagem com diferentes objetivos e se relaciona com a música de forma diferenciada. Tais aspectos demonstram a importância do professor de instrumento ser capaz de mobilizar os saberes da função educativa, visto que a didática e a metodologia de ensino do instrumento não serão a mesma para todos os estudantes. (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 100)

Diante dos fatos relatados acima, ressalto a importância do ensino contextualizado, que ofereça variadas possibilidades ao aluno, mas que também atenda às suas reais expectativas e interesses envolvendo a prática musical.

1.4.3 Atividades criativas de piano em grupo

Alguns autores têm encontrado na prática de ensino do piano em grupo um importante meio para proporcionar aprendizagens criativas nas aulas de instrumento (PACE, 1978; MONTANDON, 2005; CERQUEIRA, 2009; FISHER, 2010; BRAGA, 2011; LEMOS, 2012; SANTOS, 2013; ROCHA, 2015; 2016).

A experiência do ensino de piano em grupo remonta ao início do século XIX. O primeiro registro de que se tem notícia data de 1815, na Irlanda. De acordo com Montandon (2005), também há constatações do uso do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos, no mesmo século, possivelmente influenciados pela

metodologia desenvolvida por Johann Bernhard Logier, na Inglaterra, na primeira metade do mesmo século. Embora as aulas de música já fizessem parte do currículo das escolas públicas desde 1838, dois momentos históricos marcaram um novo rumo: “o movimento para implantação da aula de instrumento nas escolas públicas na primeira metade do século XX e a reforma educacional americana, motivada pelo lançamento da nave espacial Sputnik em 1957” (MONTANDON, 2005, p. 2). Esse novo formato de aula veio em contraposição ao antigo modelo tradicional, da aula individual, “com objetivos exclusivos de formar o concertista, em uma seleção que eliminava os “não talentosos” (Ibid. p. 3).

Quanto ao perfil metodológico, a aula de piano ‘tradicional’ passou a ser classificada com as seguintes características: aula centralizada no professor que mostra ao aluno o que fazer, quando, como e de que maneira. No caso, é também o professor quem indica material didático e informações consideradas apropriadas. O perfil deste professor é ‘tradicional’ porque ele tende a ensinar da mesma maneira que aprendeu, sem questionar a validade e efetividade de seus métodos. (MONTADON, 2005, p.4)

A proposta de aulas de piano em grupo apresentava possíveis benefícios econômicos e sociais, como, por exemplo: o baixo custo da aula, uma vez que o preço era dividido entre os alunos; o desenvolvimento da personalidade do indivíduo; a formação do cidadão que atuaria na sociedade, possibilitando-lhe viver com sucesso uma verdadeira democracia (MONTANDON, 2005, p. 7); constatação de que um grande número de alunos podia aprender a ler música coletivamente, tocar no ritmo, executar um repertório além de obter conhecimento elementar da teoria e da estrutura musical (Ibid. p. 10).

No Brasil, segundo afirmam Torres e Santos (2017), a prática do ensino de piano em grupo tem apresentado crescimento expressivo nos últimos anos (p. 757), especificamente, a partir de 1970, com a implantação desse modelo de ensino no Rio de Janeiro. O ensino de piano em grupo tem sido adotado, principalmente, no ensino superior, nos cursos de Licenciatura em música, nas chamadas disciplinas

complementares ou suplementares (p. 758). Os autores encontram no Modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (1979), um suporte teórico para as atividades desenvolvidas nas aulas de Piano em Grupo, como, por exemplo, “execução em grupo, habilidades de leitura à primeira vista, audiência e produção de arranjos musicais” (TORRES; SANTOS, 2017, p. 760).

O foco no uso do ensino de piano em grupo nos cursos de ensino superior pode ser confirmado por Santos (2013), que confeccionou um método de ensino específico para os cursos de piano complementar das universidades brasileiras. O autor analisou os principais métodos de piano em grupo utilizados nas universidades americanas, revelando a escassez de material nacional que atenda a essa demanda. O material elaborado pelo pesquisador, até então o único método brasileiro, procura oferecer um desenvolvimento técnico no instrumento, leitura e transposição, harmonização, acompanhamento e improvisação.

Sobre a utilização da improvisação, destaco que tal atividade “pode ajudar a fortalecer o entendimento da harmonia, melodia e ritmo. Pode alimentar o desenvolvimento do ouvido e treinar a mente a reconhecer e organizar a música em padrões e ideias coerentes” (FISHER, 2010, p. 147). Para Rocha (2016), ela possibilita “aos alunos fazerem escolhas enquanto participam da performance musical, criando, explorando, escolhendo ideias musicais e tocando simultaneamente” (ROCHA, 2016, p. 34). A habilidade de improvisação exige também a importante prática de tocar de ouvido.

Lemos (2012) também faz considerações sobre a elaboração de um método de ensino de piano que pode ser aplicado coletivamente. A atividade criativa a qual desejo destacar, aqui, é a habilidade de fazer arranjos, prática muito utilizada nas aulas de piano em grupo, pois permite a criação de novos materiais a partir de outros preexistentes. Tal atividade utiliza-se de um importante meio no processo de criação já mencionado neste capítulo: a imitação. Dessa forma, o aluno pode criar baseado nas criações de outros, construindo referências e possibilidades que o ajudaram na construção de sua identidade musical.

Braga (2011) aborda a criação de arranjos nas aulas de piano em grupo, na iniciação. Em sua pesquisa, a autora trabalha os arranjos desenvolvidos por ela própria, utilizando-se de canções da tradição popular infantil. A pesquisadora também trabalha competências de leitura, competências rítmicas, tonais, de transposição, improvisação, polifonia e sonoridade em seus arranjos para o ensino coletivo.

Sobre arranjos, Cerqueira (2009) acrescenta:

A utilização do arranjo em aulas coletivas de Piano permite um desenvolvimento musical abrangente, pois permite a combinação de diversas práticas e áreas do saber musical. [...] a este método, podem ser trabalhados: leitura de notação musical, tocar em diferentes regiões do teclado, tocar com ambas as mãos melodias e estruturas homofônicas, harmonizar melodias populares e folclóricas simples, transpor, improvisar ou criar frases musicais, arranjar, tirar de ouvido e tocar sozinho ou em grupo. Ainda [...] é possível trabalhar a técnica instrumental, execução, composição ou improvisação, literatura e apreciação, reforçando a riqueza deste método. (CERQUEIRA, 2009, p. 137)

Rocha (2016) complementa que

[...] 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. (ROCHA, 2016, p. 48)

Rocha destaca, também, a necessidade de o professor elaborar arranjos para os alunos ou mesmo criá-los juntamente com eles, ou ainda, mediar o processo de criação dos arranjos dos próprios alunos. Ele recomenda 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” (ROCHA, 2016, p. 34).

A respeito do uso da composição, Rocha acredita que ela

[...] 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, conseqüentemente, pode contribuir para uma formação mais abrangente. (ROCHA, 2016, p. 27)

Ao comparar improvisação e composição, Rocha conclui que a improvisação permite a exploração das ideias musicais, enquanto que a composição permite a organização e estruturação das mesmas. 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” (ROCHA, 2016, p. 34).

Por fim, Rocha descreve os benefícios que a prática composicional pode trazer ao professor. Tal atividade permite que

- 1) o professor de música elabore uma aula criativa e estimulante, alternativa aos métodos;
- 2) a visão de música do professor seja ampliada;
- 3) os alunos sejam desafiados a criarem sua própria música, sendo uma atividade que pode ser utilizada no cotidiano do professor;
- 4) relações afetivas e troca de conhecimentos entre professor e aluno sejam estabelecidas;
- 5) o uso de tecnologias em sala de aula por meio da gravação e compartilhamento das criações musicais seja estimulado;
- 6) subsídios para que o professor ensine criativamente sejam oferecidos;
- 7) princípios pedagógicos da educação musical sejam aplicados na prática, tendo em vista o universo musical do aluno;
- 8) o professor elabore arranjos das músicas desenvolvidas em sala de aula e também que a elaboração de materiais didático-musicais seja favorecida;
- 9) o professor demonstre exemplos práticos de abordagens teóricas;
- 10) meios

para se compor com os alunos sejam oferecidos de acordo com a realidade encontrada na escola; 11) os alunos percebam que aprender a compor no piano também abre possibilidades para se compor a partir de outros instrumentos ou vozes. (ROCHA, 2016, p. 125)

Fisher (2010), professor de piano da Universidade de Ohio, também é um grande nome da prática de ensino do piano em grupo. Em seu livro *Teaching piano in groups*, após fazer um breve panorama da história do piano em grupo (no qual destacam-se, entre outros, nomes como os de Robert Pace, James Bastien, Frances Clark, E. L. Lancaster e Martha Hilley), o autor passa a examinar a eficácia dessa modalidade pedagógica. Além de alguns aspectos musicais já abordados em parágrafos anteriores, como a improvisação, a prática de arranjo, harmonização, entre outras, Fisher destaca o aspecto socializador da aula coletiva, atuando como um fator de motivação para o aluno, tanto no sentido de estabelecer uma espécie de competição saudável entre os colegas, quanto no sentido da troca de experiências com seus pares. Sobre esse mesmo pensamento, Pace (1978) aborda a importância da construção da autocritica e da crítica externa como resultado da interação entre os alunos e também entre o professor.

Fisher defende a atuação do professor como um mediador, facilitando a discussão a respeito de cada peça estudada. O professor também deve ser capaz de organizar um planejamento “claro e bem deliberado para a apresentação e reforço dos conceitos e princípios³²” a serem abordados em classe (FISHER, 2010, p. 14). Mas tal planejamento não impede que esse profissional disponha de certa dose de flexibilidade, de modo que ele consiga responder adequadamente a certas questões e/ou situações que possam ocorrer espontaneamente.

³² Tradução minha para: “[...] a clear and deliberate plan for the presentation and reinforcement of lesson concepts and principles [...]” (FISHER, 2010, p. 14)

Por fim, Robert Pace também enxerga o professor sob a ótica do facilitador, que deve observar o aprendizado que se dá na troca de informações entre os próprios alunos e intervir sempre que necessário, mas permitindo o desenvolvimento e a independência dos educandos. A ênfase está em ajudá-los a melhorar seus próprios processos de aprendizado e a perceberem seu próprio potencial musical criativo como parte de um processo de crescimento e desenvolvimento ao longo da vida. Ele considera isso muito instigante para o professor (PACE, 1978, p. 7).

1.4.4 Os pedagogos musicais e os novos paradigmas

Alguns importantes pedagogos musicais do século XX e início do século XXI trouxeram reflexões sobre a prática de ensino musical, revendo prioridades, métodos, abordagens e trazendo um novo modo de pensar e fazer música.

Em seu livro *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*, Fonterrada (2008) aponta vários pedagogos musicais que ajudaram a repensar o ensino de música e a estabelecer novos paradigmas na educação musical. São eles: Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, George Self, John Paynter, Boris Porena e Murray Schafer.

De acordo com Rocha (2016):

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. (ROCHA, 2016, p. 23)

Além desses autores acima referidos, outro renomado pedagogo é Hans-Joachim Koellreutter. Ele defende um ensino criativo que se renova e acompanha o

curso de um mundo em constantes mudanças. Segundo ele, “num mundo onde tudo flui, o que não se renova é um empecilho, um obstáculo” (KOELLREUTTER, 2015, p. 41). O autor continua: “sem o espírito criativo não há arte, não há educação. É esta uma verdade que os educadores tão facilmente esquecem” (Ibid. p. 41).

Sem rejeitar os métodos tradicionais, mas procurando complementá-los, Koellreutter defende o que ele denomina ensino pré-figurativo. Na voz do próprio educador:

Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando. Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, mas que pode existir, ou se receia que exista. (KOELLREUTTER, 2015, p. 43)

E, mais adiante, ele acrescenta:

O ensino pré-figurativo, assim como eu o concebo, forçosamente implica na educação permanente do homem moderno, ou seja, a reciclagem do corpo docente, reciclagem que se tornou necessária pela aceleração científica, ou seja, o desenvolvimento tão rápido dos conhecimentos e das técnicas, que não é mais possível bloquear – no começo da vida – a formação dos homens pela escola e o aprendizado, tornando-se indispensáveis reciclagens frequentes durante todo o período da vida ativa. (KOELLREUTTER, 2015, p. 46)

Segundo Brito (2001), Koellreutter tinha como bússola a observação e o respeito ao universo cultural do aluno com seus conhecimentos prévios, necessidades e interesses, buscando, dessa forma, viabilizar processos significativos de educação musical (BRITO, 2001, p. 3). Essa foi uma marca desse importante pedagogo que, desde a primeira metade do século XX, chamou a atenção para a “necessária implantação de um ensino personalizado, singular, criativo e que, acima de tudo, respeite cada aluno” (Ibid. p. 4). Em sua metodologia, a prática criativa de improvisação constitui uma ferramenta fundamental “posto que, segundo o compositor, sua prática propiciaria a vivência e a conscientização de

importantes questões musicais” (p. 6). Koellreutter orientava os professores nos cursos de atualização pedagógica a ensinarem aquilo que o aluno mostrasse interesse em saber. “É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar” (p. 4-5). Tal postura desse educador reforça o assunto que já abordei anteriormente neste capítulo sobre a mudança de perfil do aluno. Este não se mostra mais passivo no processo de ensino-aprendizagem e revela suas preferências musicais, seus objetivos em aprender música, cabendo ao professor adaptar-se a essas necessidades e oferecer um ensino que seja contextualizado e significativo para o educando (BRITO, 2001, p. 3-6).

A esse respeito, Campos (2000) complementa:

O professor, estando alerta em atender ao aluno, pode encontrar sempre propostas que partam do seu interesse, ou ainda oferecer-lhe algo que lhe dê motivação. [...] A melhor postura que o professor poderá ter sempre é a de observador, alerta aos menores movimentos de cada aluno, ágil a oferecer sugestões de novas e interessantes conquistas, além de soluções. Essa é mais uma oportunidade de crescimento, tanto do professor quanto do aluno. (CAMPOS, 2000, p. 79-80)

Nogueira (2013) destaca o trabalho do compositor português Corrêa de Oliveira, que desenvolveu o seu próprio sistema de composição, *Simetria Sonora*, “que utilizou nos seus trabalhos musicais, bem como um eficaz modelo de ensino e diversas obras didáticas para as mais variadas formações que pudessem ensinar os alunos a compreender o seu universo musical” (NOGUEIRA, 2013, p. 87). Corrêa de Oliveira começou a dedicar-se à pedagogia musical, tendo começado um trabalho de composições pedagógicas, entre as quais constam *50 Peças para os 5 Dedos op.7* (1952), destinadas ao ensino de piano para iniciantes (Ibid. p. 33). Para Oliveira³³ (1960, p.1), “a música é uma necessidade humana do intelecto. Não foi

³³ OLIVEIRA, Fernando Corrêa de. **A música como equilibrador psicológico, individual, familiar e social**, não editado, 1960.

inventada pelo homem, foi criada com o homem”. Sob a ótica de Nogueira, a afirmação de Oliveira “pretende demonstrar que o universo possui música própria e que a *composição musical*, mais do que organizar esses sons presentes no universo, é dar-lhes um *sentido coerente e integrá-los na vida do ser humano*” (NOGUEIRA, 2013, p. 47, grifo nosso). Oliveira é um importante exemplo de um compositor que se dedicou também à pedagogia através de suas criações. “O seu compromisso com o ensino era grande e por isso o seu lado de compositor passava a ocupar um lugar de menos destaque na sua carreira, no entanto não deixava de escrever para as mais variadas formações” (Ibid. p. 35).

Violeta Hemsy de Gainza também é um importante nome dentro da educação musical e da pedagogia do piano. Gainza é uma “grande defensora, estimuladora e divulgadora do ensino da improvisação instrumental” (LONGO, 2016, p. 31). Desde o início de sua carreira como professora de música, “Gainza buscou inovações, acompanhando as ideias de pedagogos musicais do mundo e as transformações que foram ocorrendo no ensino da música” (Ibid. p. 32).

Para Gainza, vários são os objetivos para o desenvolvimento de atividades criativas de improvisação nas aulas de piano. Ela os resume da seguinte forma: aproximação e tomada de contato com o instrumento (e, por seu intermédio, com a música); aquisição dos elementos da linguagem musical; desenvolvimento da criatividade; fortalecimento da técnica instrumental (GAINZA³⁴, 2007, p.25 *apud* LONGO, 2016, p. 38).

Atenta aos novos paradigmas emergentes, Gainza sempre procurou ressignificar o ensino, tanto para o aluno quanto para o professor. Em suas palavras:

Acredito que um professor precisa ter fortes princípios sobre o que pretende alcançar através do ensino e uma grande sensibilidade e conhecimento das necessidades atuais de seus alunos. ... Atualmente, a tendência não é ‘combinar’ métodos ... mas integrar

³⁴ GAINZA, Violeta Hemsy de. **La Improvisación Musical**. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2007. (1ª Ed. 1983)

ideias e princípios. (GAINZA³⁵, 2002, p. 111 *apud* LONGO, 2016, p. 47)

Finalizo esta parte destacando uma importante pedagoga contemporânea, a norte-americana Marilyn Lowe³⁶. Lowe³⁷ leciona piano há mais de 40 anos e, baseada em sua experiência pedagógica e conhecimentos acadêmicos, criou um método para piano não tradicional, chamado *Music Moves for Piano*. Ela baseou essa série na *Teoria do Aprendizado Musical* de Edwin E. Gordon, que atuou diretamente como colaborador na produção do material. Lowe também é influenciada por técnicas e teorias de renomados pedagogos musicais já citados neste capítulo, como Carl Orff, Shinichi Suzuki, Emile Jaques-Dalcroze, Zoltan Kodaly e Dorothy Taubman, bem como pelo pensamento musical de seus ex-professores e mentores Nadia Boulanger, Menahem Pressler, Walter Robert, Murray Baylor e Guy. Duckworth.

Edwin E. Gordon³⁸ é um dos cinco pedagogos mundialmente renomados do século XX na área da educação musical, acompanhado de Carl Orff, Shinichi Suzuki, Emile Jaques-Dalcroze e Zoltan Kodaly. Assim como esses educadores musicais, ele enfatiza que a música é uma arte auditiva, não um processo visual, e por isso deve ser experimentada e vivenciada, vindo só depois a notação musical.

Marilyn Lowe criou *Music Moves for Piano* com a colaboração de Gordon, unicamente para aplicar suas teorias ao ensino do piano. A musicalidade e as habilidades musicais são desenvolvidas por meio da audição, canto, movimento,

³⁵ GAINZA, Violeta Hemsy de. **Pedagogia Musical – Dos décadas de pensamiento y acción educativa**. Buenos Aires: Lumen, 2002.

³⁶ Informações disponíveis em: <https://www.musicmovesforpiano.com/home/> (Acesso em: 19/11/2018)

³⁷ Além de atuar como professora e pianista, Lowe também atua como organista em igreja, é diretora de coro, além de membro fundador do Conselho de Artes e do Fórum de Professores de Piano de Springfield. Também foi membro do Conselho de Diretores da Orquestra Sinfônica de Springfield por 14 anos.

³⁸ Disponível em <https://www.musicmovesforpiano.com/about/about-the-author/> (Acesso em: 19/11/2018)

performance e improvisação. A notação só ganha espaço após a internalização das habilidades mencionadas anteriormente.

Assim como Shinichi Suzuki, Lowe relaciona o aprendizado musical com o aprendizado da linguagem materna. Segundo ela, ouvimos antes de falar e, após desenvolver a fala, só então aprendemos a ler e a escrever. O aprendizado auditivo antecede a leitura e a escrita. Para a autora, assim como o vocabulário da linguagem fornece a base para a compreensão e a comunicação de ideias e pensamentos, um vocabulário de padrões rítmicos e tonais é a base para aprender, executar, improvisar, ler, escrever e entender a música. A sequência de aprendizado musical sugerida por ela é 1) ouvir, 2) cantar e se mover, 3) improvisar, 4) ler e 5) escrever. A improvisação é o cerne de seu método, que atende a alunos de diversas idades e níveis.

Considero o material desenvolvido por Lowe e Gordon de extrema relevância no atual cenário da pedagogia do piano, pois reúne os novos paradigmas pensados e discutidos pelos mais importantes pedagogos musicais contemporâneos. Tais paradigmas são apresentados de forma organizada e didática, favorável ao ensino contextualizado e integral do instrumento. Desse modo, proporcionam o desenvolvimento de habilidades criativas no piano que constituirão a base para toda a experiência musical a ser construída e vivenciada por professores e alunos.

1.4.5 Síntese do capítulo

Neste capítulo traço um breve histórico da pedagogia do piano, a origem da dicotomia professor/compositor e a necessidade da fusão dessas funções novamente, ante a realidade da pedagogia do piano contemporânea. Isso requer grande versatilidade por parte dos professores de piano, condição para o atendimento das demandas dos alunos, cujos perfis têm sido cada vez mais diversos e desafiadores. Ao refletir sobre a formação do professor de piano percebi a real

necessidade de uma atualização nos currículos dos cursos de formação desses educadores. Estes, quase sempre, ainda estão enraizados nos moldes do ensino tradicional, e que, embora seja importante e funcional, visto que formou gerações de pianistas e professores ao longo de décadas, carecem de renovação, uma vez que já não atendem integralmente à realidade e perfil do novo alunado, exigindo, portanto, adaptações urgentes.

Quanto à atuação desses professores, verifiquei que muitos deles se sentem inseguros e despreparados para atender a um novo mercado de trabalho cada vez mais amplo e em constantes mudanças. Atualmente, apenas tocar piano não é garantia de qualificação para um professor. Ele também precisa possuir conhecimentos que transcendem à prática instrumental, ou seja: conhecimentos tecnológicos, conhecimento da linguagem da música popular (e não apenas a da música erudita), conhecimentos pedagógicos (aliás, muitos formam-se apenas como instrumentistas em cursos de Bacharelado, mas acabam ingressando na carreira do magistério, sem ter tido preparo para tal atividade pedagógica em sua formação) além de outros conhecimentos diversos, que serão exigidos pelo meio onde atua e pelos interesses e perfis dos alunos.

Em relação à importância do uso das práticas criativas (composição, improvisação e arranjo) como ferramentas pedagógicas para o ensino do piano, mostrei que elas, além de proporcionarem tanto ao professor quanto ao aluno novas experiências no instrumento de estudo, também proporcionam uma formação musical integral. O uso de tais práticas pelo professor pode ajudá-lo a cobrir brechas no ensino, decorrentes da falta de material publicado no Brasil, de materiais com repertório atualizado e que contenha músicas do gosto musical dos alunos. Além disso, o uso dessas práticas acaba sendo uma oportunidade de criação de um material didático contemporâneo para o ensino do instrumento. O perfil do que chamei de *professor-compositor* vem como uma resposta às demandas contemporâneas. Na verdade, trata-se de um instrumentista que, além de saber tocar e ensinar seu instrumento, também é capaz de criar seu próprio material de

ensino. Esse material, somado ao material já existente e consagrado por importantes compositores, instrumentistas e professores ao longo da história da música, pode enriquecer e ressignificar, ainda mais, as aulas de piano.

Por fim, constatei a variedade do perfil do aluno de piano na atualidade e os novos paradigmas emergentes, pensados e testados por importantes pedagogos musicais que, sempre atentos às mudanças, abriram-se ao novo e a formas de pensar e de ensinar música que sejam condizentes com os atuais paradigmas do ensino no presente século.

CAPÍTULO 2

DANDO VOZ AO PROFESSOR-COMPOSITOR

2 ENTREVISTA COM PROFESSORES-COMPOSITORES DA ATUALIDADE

Neste capítulo, apresentarei as entrevistas realizadas com três professores-compositores da atualidade, meus sujeitos de pesquisa, a saber: os brasileiros Hudson Neves Carvalho e Laura Longo, e a irlandesa June Armstrong. A partir desse material apresentarei reflexões sobre o que eles pensam a respeito das práticas criativas que desenvolvem, quais os fatores que os levaram a desenvolvê-las e os benefícios delas em seu processo como educadores musicais e como instrumentistas. As práticas criativas as quais me refiro no presente capítulo são as seguintes: composição, improvisação e elaboração de arranjos musicais.

As entrevistas foram realizadas de três maneiras distintas. A primeira entrevista piloto foi realizada com Laura Longo na cidade de São Paulo, em novembro de 2018. Optei pela entrevista semiestruturada. Portanto, algumas perguntas foram previamente elaboradas e compartilhadas com a entrevistada dias antes de ser ouvida, e as questões que emergiram de suas respostas e que fomentaram a busca por mais detalhes e informações foram acrescentadas no momento em que a entrevista ocorreu. A segunda entrevista foi realizada com June Armstrong em maio de 2019, via *e-mail*. As perguntas foram traduzidas para o inglês e encaminhadas à entrevistada. Em razão do meio utilizado, não foi possível haver uma interação em tempo real entre mim e a entrevistada. As únicas questões apresentadas foram as que constavam no roteiro previamente traçado, o mesmo utilizado nas demais entrevistas (Apêndice B). Por último, a terceira entrevista foi realizada com Hudson Neves Carvalho, também em maio de 2019, por meio de uma videoconferência no *Skype*. Embora não tenha sido realizada pessoalmente, em razão do recurso que o programa oferece, foi possível a minha interação com o entrevistado em tempo real. A entrevista semiestruturada também foi encaminhada dias antes ao Hudson, acrescida de outras questões surgidas no decorrer da conversa.

Quanto à expressão professor-compositor, esclareço que ela se refere ao professor de piano que, embora seu ofício principal seja a docência, cria materiais próprios (peças didáticas e/ou arranjos) com fins pedagógicos. O nível de composição que considero neste capítulo não diz respeito à atividade que exercem aqueles que possuem formação nessa área e dela se servem profissionalmente como atividade principal, mas sim à capacidade de elaborar materiais didáticos utilizando-se das práticas criativas já mencionadas em parágrafo anterior.

A escolha dos três entrevistados se deveu ao fato de todos eles serem professores de piano que, a despeito de formações e trajetórias profissionais diferenciadas, utilizam as práticas criativas para elaborar seu próprio material de ensino. Também considerei para a escolha dos sujeitos de pesquisa o fato de seus trabalhos possuírem alcances diferentes, atingindo, respectivamente, um público local (Hudson – Minas Gerais), nacional (Laura), e internacional (June).

Ainda neste capítulo, usarei também excertos das entrevistas realizadas por Laura Longo em sua dissertação de Mestrado com outros quatro importantes professores-compositores da atualidade: Violeta Hemsy de Gainza, Iramar Rodrigues, Moema Craveiro e Elvira Drummond, de maneira a enriquecer ainda mais as reflexões sobre as práticas criativas e sua importância no processo de ensino, partindo da experiência daqueles que se utilizam delas em sua docência.

Vale lembrar que esses quatro professores-compositores também possuem extrema relevância no cenário da Educação Musical e na Pedagogia do Piano atuais. Como eles já haviam sido investigados sobre questões que dialogam diretamente com o presente trabalho, julguei desnecessário entrevistá-los novamente. Ao invés disso, trouxe trechos das entrevistas feitas por Laura Longo, objetivando extrair importantes informações que se cruzam e se somam às informações obtidas na presente pesquisa.

2.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

2.1.1 Hudson Neves Carvalho

Hudson Neves Carvalho é professor de piano no Centro Municipal de Música Prof^a. Walda Tiso Veiga, em Alfenas, Minas Gerais, onde também foi diretor nos anos de 2007 a 2012. Em 1985, concluiu o Curso Técnico de Piano, pelo Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro – RJ. Em 1987, Hudson concluiu o Bacharelado em Teologia pelo Instituto Adventista de Ensino do Nordeste, em Cachoeira – BA. Dez anos depois (1997), concluiu o Bacharelado em Música (Piano), pela Escola de Música do Espírito Santo, em Vitória – ES (atual Faculdade de Música do Espírito Santo). Em 2005 e 2006, cursou, na Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Música da UNICAMP, as disciplinas Pedagogia Pianística para Iniciantes e Pedagogia Pianística para os níveis Intermediário e Avançado com o professor Eduardo Antônio Conde Garcia Júnior. Em 2016, concluiu a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Musical pela Faculdade de Ciências de Wesceslau Braz – PR.

Hudson tem divulgado uma série de composições em seu canal no *Youtube* e em sua página no *Facebook*. Ele, recentemente, lançou seu livro *Composições: para piano solo, a quatro mãos, dois pianos, flauta doce e piano, violino e piano*, contendo 52 peças para os níveis inicial, intermediário, avançado e graduação, categorização estabelecida pelo autor. Ele teve o apoio do Conservatório Municipal de Alfenas, onde trabalha e da Secretaria de Educação e Cultura da cidade para a impressão e divulgação de seu trabalho.

O professor Hudson iniciou sua prática composicional para instrumentos musicais com a peça *Estilos*, escrita para piano e violino, no ano de 2008, quando ainda era diretor do Centro Municipal de Música Prof^a Walda Tiso Veiga, em Alfenas. No prefácio de seu livro, Hudson escreve:

Diversas foram as influências e motivações ao escrever cada peça. Além de minha experiência como intérprete de variados compositores com seus estilos característicos de composição, o *trabalho semanal com estudantes de música para piano, especialmente nos últimos dez anos, me impulsionou a compor peças para os diversos períodos do curso que temos no Centro Municipal de Música Prof^a Walda Tiso Veiga de Alfenas, MG*, além das peças para piano e música de câmara que escrevi para os níveis avançado e graduação (Licenciatura e Bacharelado). Tenho tido a alegria de ver, desde o ano de 2013, minhas composições em performance por crianças, adolescentes, jovens e adultos. (CARVALHO, 2018, p. 7, grifo nosso)

Eis as palavras de Eduardo Antônio Conde Garcia Júnior, professor associado de Piano na Universidade de Sergipe, sobre o supracitado livro:

Hudson Neves Carvalho é um compositor nato, que absorve com naturalidade as mais refinadas técnicas de composição, em especial aquelas que fazem a quinta-essência do tonalismo avançado: a diluição da tonalidade! Ele a rarefaz sem esquecê-la e se apodera dela em perfeita simbiose, aferindo-lhe identidade na descrição da natureza em sons. (CARVALHO, 2018, p. 8)

O pianista Samuel Philippe Porchet também comenta no livro de Carvalho:

[...] encontro nesse cenário ritmos e intervalos nordestinos, Osvaldo Lacerda, Marlos Nobre... da mesma forma, o afeto para a música francesa aparece, não só pelas referências a Debussy e Ravel, mas pelo estilo de escritura musical, piscadela a Bach e Bartók, encerra a viagem musical brincando nas tonalidades na beira do atonal, forma pedagógica de provocar o aluno a progredir e surpreender-se à cada virada de página. (CARVALHO, 2018, p. 9)

Por fim, o atual diretor do Centro Municipal de Música Prof^a Walda Tiso Veiga, Thiago Ferreira de Moraes, reafirma a relevância do trabalho pedagógico e da obra de Hudson para o progresso dos “alunos da classe de piano e, como um todo, para o desenvolvimento do nosso Centro Musical” (CARVALHO, 2018, p. 7). Para ele, “a importância pedagógica deste projeto se dá pelo contato direto do aluno com

o compositor, recebendo deste orientações para a performance das peças” (Ibid., p. 7). Ainda na opinião do diretor da instituição em que Hudson Neves leciona, “este álbum, cuidadosamente pensado em abranger todos os períodos do nosso Curso de Formação Musical, *possui seu lugar de destaque entre as obras do repertório pianístico-pedagógico da atualidade*” (Ibid., p. 7, grifo nosso).

2.1.2 Laura Longo

Laura Longo é educadora musical, pianista e autora do livro *Divertimentos para Piano*. Ela tem ministrado palestras e cursos para professores em eventos, escolas de música e em universidades por várias regiões do Brasil. Laura formou-se Bacharel em Piano pela Universidade de São Paulo (USP), em 1991. Em 1993, fez curso de aperfeiçoamento pianístico em Roma – Itália, a convite do professor Carlo Bruno e, em 2016, terminou seu Mestrado em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Além de se dedicar à sua formação como pianista, Laura também se aperfeiçoou como educadora musical. Sempre atenta às questões pedagógicas e didáticas do ensino da música, participou de diversos cursos com renomados professores relevantes no cenário da Educação Musical contemporânea, como Violeta Gainza, Hans-Joachim Koellreuter, Iramar Rodrigues, Maria Ördög, Verena Maschat, entre outros. Desde 1990, Laura tem desenvolvido intensa atividade didática como professora de piano, musicalização, teoria e percepção musical. Já atuou também como orientadora de grupos infanto-juvenis de Música de Câmara e Instrumental Orff. Lecionou na Universidade Livre de Música – Tom Jobim / EMESP – Escola de Música do Estado de São Paulo – Tom Jobim, no Conservatório Musical Brooklin Paulista, na Teca Oficina de Música, no Instituto Baccarelli e na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA).

Em 2003, a autora lançou a primeira edição de seu livro *Divertimentos para Piano*, contendo 23 peças tecnicamente acessíveis, de fácil memorização e que

podem ser ensinadas por imitação, dirigidas a alunos iniciantes. A proposta do livro baseia-se em uma nova abordagem de aprendizado do instrumento, utilizando ideias musicais lúdicas e criativas que visam ao resultado sonoro. O livro ganhou sua segunda edição em 2017 e, desde a sua publicação, conferiu notoriedade musical à Laura como um relevante nome no cenário da Pedagogia do Piano no Brasil, além de ser uma importante incentivadora do uso das práticas criativas no ensino do instrumento.

Entre os objetivos traçados por Laura Longo em seu livro estão: 1) divertir; 2) avivar a sensibilidade e a imaginação; 3) explorar todas as regiões do piano, diferentes tons e modos, climas sonoros; 4) estimular a percepção da forma, fraseado, movimento sonoro, ritmos; 5) desenvolver o poder de observação, de análise, a atenção e a memória; 6) propiciar o contato e experiência com diversos conteúdos musicais, num contexto global como se apresenta a música: som, silêncio, melodias, ritmos, harmonias, compassos, andamentos, dinâmica, timbres, forma; 7) mostrar uma outra possibilidade de aprendizado da leitura de uma partitura: partindo do todo para as partes, do som para a escrita; 8) desenvolver a técnica pianística; 9) servir de modelo para que o aluno crie as suas próprias composições (LONGO, 2017, p. 14).

Ao apresentar o livro de Laura, a Profa. Dra. Maria José Carrasqueira afirma que “a escuta criativa, e a escuta crítica, tão importantes na formação do indivíduo, são fatores fundamentais para essa professora que vem se dedicando incansavelmente para ‘que a Música pertença a todos’, como dizia Zóltan Kodály” (LONGO, 2017, p. 7).

A educadora musical argentina, Violeta Hemsy de Gainza, também escreve sobre Laura no prefácio à segunda edição de seu livro:

As pequenas e variadas jóias sonoras, para crianças e iniciantes, que Laura compôs, são aprendidas diretamente no teclado, em interação com o professor. Além do prazer estético e pessoal que o “fazer” musical produz, elas fundamentalmente buscam explorar e conhecer, desde o início, as sonoridades que o teclado oferece em

sua totalidade (em todos os seus registros e possibilidades, teclas brancas e pretas, etc.), bem como as possibilidades motoras (mãos e dedos) para operar o instrumento de forma natural e fácil.³⁹ (LONGO, 2017, p. 5)

Segundo a professora-compositora, suas peças foram compostas após a análise de vários métodos de iniciação ao piano. Nesses métodos, Laura percebeu, na maioria deles, o grande enfoque no desenvolvimento da leitura musical e a carência de propostas musicais lúdicas e criativas que tivessem como prioridade o resultado sonoro. Laura Longo explica, então, ter buscado, em suas criações, a totalidade da extensão do piano, diversas tonalidades e modos, além de uma variedade rítmica e melódica, a fim de propiciar ao aluno o acesso à ampla experiência musical. Nas estratégias traçadas em seu livro, destaco duas importantes dicas para os professores de piano que são: “estimular o aluno a improvisar e a criar as suas próprias composições” e “valorizar as conquistas dos alunos”, pois segundo ela, “o mais importante é ser feliz com a Música!” (LONGO, 2017, p. 15).

2.1.3 June Armstrong

June Armstrong é professora de piano há mais de 30 anos, co-fundadora da Associação Europeia de Professores de Piano (*European Piano Teachers' Association* - EPTA) e compositora do *Contemporary Music Center*, o arquivo nacional da Irlanda para a música contemporânea. June é a compositora de diversos

³⁹ Tradução minha para: “Las pequeñas y variadas joyas sonoras, para niños y principiantes, que Laura ha compuesto se aprenden directamente sobre el teclado, en interacción con el profesor. Además del goce estético y personal que produce el “hacer” música, éstas apuntan fundamentalmente a explorar y conocer, desde el comienzo, las sonoridades que ofrece el teclado en su totalidad (en todos sus registros y posibilidades, teclas blancas y negras, etc.), así como las posibilidades motrices (manos y dedos) de accionar el instrumento con naturalidad y facilidad.” (LONGO, 2017, p. 5)

materiais para ensino de piano em variados níveis de dificuldade, sendo seu trabalho reconhecido internacionalmente.

June começou a aprender piano aos seis anos e violino aos onze anos. Estudou Música na *Queen's University Belfast*, graduando-se em 1974 e concluiu seu Mestrado em Composição e Análise do Século XX, em 1975.

Segundo informações que constam em seu *site*⁴⁰, June descobriu sua paixão pelo piano e pelo ensino em 1984, quando começou a ensinar o instrumento a seus dois filhos. Desde então, desenvolve seu trabalho como professora de piano em tempo integral. Depois de mais de 20 anos dedicados ao ensino do piano, em 2009 ela começou a compor músicas para seus alunos. Em 2010, lançou sua primeira coleção, intitulada *Strangford Sketchbook*.

As peças apresentadas em muitos de seus livros são também verdadeiros estudos técnicos, além do trabalho de aspectos como forma e caráter. Elas abarcam uma variedade de competências técnicas e caráter musical, trazendo desafios interpretativos que estimulam o desenvolvimento musical e artístico dos alunos. Grande parte de sua música é inspirada na paisagem terrestre, na marinha e na vida selvagem da Irlanda do Norte, bem como em seu patrimônio histórico.

Quanto aos compositores, cujo repertório sempre gostou muito de utilizar com seus alunos, ela destacou: Janina Garscia, Walter Carroll, Burgmüller, Peter Sculthorpe, Petr Eben, Takacs, Turina, William Gillock, Jon George e Hafliði Halgrimsson.

Em seu *site* oficial, ainda é possível encontrar depoimentos de vários pianistas de diversas partes do mundo que admiram e apoiam o trabalho de June. Segundo Margaret O'Sullivan Farrell (Irlanda), por exemplo, as composições de June são absolutamente lindas, pianísticas, imaginativas e originais. Para Lucinda Mackworth-Young (Inglaterra), suas composições são imaginativas e inovadoras.

⁴⁰ <https://www.junearmstrong.com/about-the-composer/> (Acesso em 22/07/2019)

Felicity Breen (Austrália) afirma que as criações de June são estilisticamente muito variadas, elegantes e adequadas à faixa etária do aluno. Nas palavras de Andrew Eales (Inglaterra), June é uma das compositoras e educadoras mais imaginativas. Cada coleção é uma alegria para explorar e uma delícia de possuir.

2.2 SOBRE AS PRÁTICAS CRIATIVAS E O ENSINO DE PIANO

Discorrerei a seguir sobre questões que emergiram das entrevistas realizadas com os três professores-compositores selecionados: Hudson Neves Carvalho, Laura Longo e June Armstrong. Apresentarei os pontos convergentes e divergentes a respeito da maneira como veem o uso das práticas criativas em suas atividades pedagógicas, como e quando elas se tornaram necessárias e quais os resultados elas têm trazido em suas carreiras profissionais.

Os entrevistados serão referidos aqui apenas pelo primeiro nome: HUDSON, LAURA e JUNE⁴¹. Os quatro entrevistados de Laura: Violeta Hemsy de Gainza, Iramar Rodrigues, Moema Craveiro e Elvira Drummond serão referenciados apenas pelo primeiro nome quando mencionados em citações diretas extraídas da dissertação de Laura Longo.

2.2.1 O estímulo à criação ao longo da formação dos entrevistados

Ao entrevistar os professores-compositores participantes deste estudo, inicialmente, quis que apontassem estímulos recebidos, ao longo de suas formações, para desenvolver atividades de criação. A resposta deles foi unânime: não houve nenhum estímulo nesse sentido. Nas palavras de HUDSON: “eu nem

⁴¹ Os nomes dos entrevistados serão apresentados em caixa-alta para proporcionar uma fácil e rápida identificação e, assim, deixar claro a qual dos três sujeitos pertencem os trechos das entrevistas transcritos no texto.

sabia que eu ia compor algo na vida”.⁴² Ele acrescenta: “Eu não recebi, enquanto aluno, estímulo nenhum para desenvolver minhas atividades de criação. Eu fui um aluno direcionado à interpretação, daí o motivo de eu ter feito o Bacharelado”. JUNE também diz não ter recebido nenhum estímulo para criar algo em suas aulas de instrumento e que, na verdade, não compusera nada até os seus trinta anos.

De igual modo, LAURA afirmou nunca ter sido estimulada a nenhuma prática criativa em suas aulas: “eu nunca imaginei que eu pudesse criar alguma coisa. Não tive esse estímulo porque era um ensino que seguia o padrão do Conservatório, e esse padrão era aprender o repertório, então não se falava em criação”.

Fato idêntico também ocorreu com os quatro entrevistados de LAURA em sua dissertação: “Nenhum dos entrevistados recebeu estímulos, vindos de seus professores de piano, para criar ao instrumento. Esse desenvolvimento se deu devido a outros fatores e por diversos interesses” (LONGO, 2016, p. 57).

A despeito de não receberem estímulos à criação, “MOEMA e ELVIRA disseram que gostavam de improvisar ao piano desde pequenas, já IRAMAR e VIOLETA adotaram tal prática quando adultos” (LONGO, 2016, p. 57).

Tal constatação reforça a importância da inclusão das práticas criativas na nova pedagogia do piano, pois, ainda que seus benefícios já estejam sendo investigados em diversas pesquisas, como abordei no primeiro capítulo, elas ainda se mostram ausentes em muitas aulas de instrumento. O fato de nenhum dos professores-compositores terem tido estímulos à criação, mas apesar disso, todos eles, igualmente, terem desenvolvido tais habilidades em algum momento de suas formações e atuações me faz considerar a relevância de tais práticas dentro do processo de ensino-aprendizagem, haja vista que esses importantes nomes da pedagogia musical a elas recorreram e as utilizam em sua atuação profissional.

⁴² Aqui e nos demais dados referentes à informação verbal, apresentarei as falas dos entrevistados entre aspas quando não excederem o limite de três linhas e com recuo quando tal limite for ultrapassado.

2.2.2 O encetamento das práticas criativas na formação e atuação profissional

Uma vez constatada a falta de estímulos à criação na formação dos entrevistados, interessava-me saber, então, em qual momento de suas formações eles começaram a criar e quais os motivos que os instigaram a desenvolver tais práticas.

JUNE é a única dos três entrevistados que possui formação em Composição, tendo feito seu Mestrado em Composição e Análise do Século XX, na *Queen's University Belfast*. Como dito anteriormente, ela iniciou seu magistério em 1984, quando começou a dar aulas de piano para seus dois filhos. Mas somente em 2009, começou a compor suas primeiras músicas direcionadas a seus alunos. No ano seguinte, em 2010, lançou sua primeira coleção *Strangford Sketchbook*. Todas as peças desse livro foram diretamente inspiradas pela beleza de Strangford Lough e a Península Ards, localizadas na Irlanda do Norte, e que constituem uma das partes favoritas da Irlanda para JUNE.

LAURA diz ter começado a criar a partir de “uma necessidade pedagógica”. Ela já havia terminado sua graduação e atuava como professora de piano e musicalização, quando se sentiu impulsionada a criar materiais para suas aulas. Sua primeira prática criativa, segundo ela, consistiu na criação de arranjos, seguida das primeiras tentativas de composição para o piano. Eis sua fala:

Eu não me considero uma compositora. Eu tenho um enfoque pedagógico. O que eu comecei a fazer foram arranjos nas classes de musicalização. Eu montava grupos de música de câmara também, que eu gostava, tanto nas classes, quanto em lugares em que eu trabalhei. [...] Depois, no piano, eu fiz algumas composições, porque eu dava as peças da Gainza para os alunos, e resolvi fazer algumas pecinhas também, por exemplo, com ritmos brasileiros, que no livro dela não tinha. Então eu quis fazer... mas foi com esse enfoque pedagógico mesmo. (LAURA)

Processo semelhante ao de LAURA aconteceu com Violeta Gainza, cujas práticas criativas também foram impulsionadas pela necessidade pedagógica. Segundo ela, desde “*quando começou a lecionar*, as práticas criativas foram surgindo de uma forma natural, na medida em que tentava entender e resolver os processos e os problemas de aprendizagem de cada aluno” (LONGO, 2016, p. 58, grifo nosso).

HUDSON disse lecionar desde que fez o Curso Técnico em Piano no Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, o qual concluíra em 1985. Em 1992, ingressou no Bacharelado em Piano, graduando-se em 1997, mas só começou a criar em 2008. Até então, ele não tinha escrito nenhuma peça. Em suas próprias palavras: “[...] eu era um intérprete, passava para os meus alunos repertório, tanto de estudos, como de Sonatas, músicas de Bach, peças estrangeiras, peças brasileiras, música de câmara... mas nada meu”.

Sua primeira atividade criativa, no ano de 2008, foi uma composição. Conforme disse, não tinha “objetivo nenhum em relação aos alunos”. A obra, intitulada *Estilos*, foi composta para violino e piano e, segundo o entrevistado, apresenta “uma mesma melodia que passa por quatro tipos de sonoridades e estilos diferentes”, remetendo aos períodos Barroco, Clássico, Romântico e Moderno. Assim ele narrou a história de sua primeira criação:

Como foi a minha primeira composição? Ela foi para violino e piano e é a última peça do meu álbum. Eu estava indo ao dentista e me veio uma melodia inicial curta e eu pensei: eu podia desenvolver essa melodia. Aí já me veio um monte de coisas que eu poderia utilizar: oitavas, escalas cromáticas, certas dissonâncias, certos tipos de melodia acompanhada. Eu pensei em colocar um instrumento que é o violino. [...] ela é uma das peças mais exigentes em termos técnicos e interpretativos. *Essa não foi feita com nenhum objetivo didático*. Não pensei: ah, vou fazer para os meus alunos. Tanto é que ela já está em um nível de início de uma graduação em Bacharelado em Piano. Ela já é exigente para que uma pessoa toque bem, interprete bem. (HUDSON, grifo nosso)

Em 2009, HUDSON compôs sua segunda peça, dessa vez para piano solo. Nessa composição ele também não pensou “em nenhum nível específico que abarcasse a realidade dos alunos [...], porque o curso é só de quatro anos”. A título de esclarecimento, o curso oferecido pelo Centro Municipal de Música Prof^a. Walda Tiso Veiga, em Alfenas, chama-se Curso de Formação Musical, e tem a duração de quatro anos, sendo cada ano dividido em dois períodos. A idade mínima para ingressar no Conservatório é de dez anos. A escola recebe alunos de níveis diversos, desde o iniciante, que nunca estudou música, até alunos oriundos de outras escolas. Independentemente da idade e do nível em que o aluno se encontra, a duração do curso é sempre a mesma.

De 2010 a 2012, HUDSON disse não ter composto nenhuma música. Apenas em 2013, ele retomou suas atividades criativas e, pela primeira vez, então com objetivo pedagógico, tendo elaborado peças que abrangem todos os níveis do Conservatório. Segundo o entrevistado, durante muitos anos, os únicos materiais utilizados em suas aulas foram os de outros compositores, mas em 2013 inaugurou-se sua nova fase como um compositor de peças didáticas.

Em seu álbum, HUDSON apresenta uma lista de todas as suas composições distribuídas nos oito períodos de curso do Conservatório de Alfenas. Consta-se desse álbum, peças para admissão ao Curso Técnico; músicas para o nível de conclusão do curso e até composições que ele sugere como sendo repertório para início de uma Graduação em Piano.

Ao narrar o processo de criação de suas primeiras peças didáticas, HUDSON afirmou ora ter tido várias ideias melódicas que lhe vinham naturalmente à mente, ora ter se assentado ao piano para testar sequências de acordes, melodias e articulações de outras peças já tocadas por ele, para delas tirar ideias. O mergulho nesse universo criativo trouxe-lhe um novo senso de propósito. E, então,

[...] eu vejo que a minha contribuição nessa vida, de 2008 pra cá, e eu creio que vá continuar assim, está mais para alguém que escreve músicas do que como intérprete. Não que eu tenha abandonado a

carreira de intérprete, [...] mas não é o que me dá aquele prazer que tenho quando me debruço para compor essas músicas. Então, o que me levou a compor foi pensar nos alunos, criando peças que vão contribuir para o crescimento técnico-musical deles. (HUDSON)

2.2.3 O reflexo das práticas criativas no ofício de pianista e professor de piano

Conhecidos os processos que levaram cada entrevistado a desenvolver as práticas criativas em sua carreira, busquei saber quais os benefícios que tais práticas porventura trouxeram ao seu desenvolvimento como pianista e como professor de piano.

JUNE acredita ser um importante privilégio poder atuar concomitantemente como professora e compositora: “eu posso ensinar minhas próprias composições para meus alunos. Isso é muito especial.”.

De fato, além da autossatisfação que o professor pode sentir ao ver seu aluno tocar peças idealizadas e criadas por ele, muitas vezes, para atender a um aluno especificamente, ele também poderá, na posição de professor, aguçar sua própria percepção quanto aos desafios e dificuldades dos alunos de modo geral, no processo de desenvolvimento técnico-musical. Ele pode, assim, aperfeiçoar sua capacidade de criar materiais que estimulam e motivam o aluno. E, na condição de instrumentista, uma vez ampliada a percepção do outro ao ensinar, o professor, também, poderá criar soluções para as suas próprias demandas como músico.

No que tange ao privilégio de poder ver os próprios alunos tocarem suas composições e ainda poder instruí-los diretamente, como mencionado por JUNE, HUDSON afirma:

Como professor de piano, a composição me trouxe grande desenvolvimento. Porque eu até poderia usar peças somente de outros autores, mas quando eu uso minhas peças, além de eu ficar muito contente em ver os alunos tocarem algo que eu criei, eu também posso trazer uma coisa muito inédita, o que pode causar no aluno uma sensação de: olha que legal, eu estudo com um professor

que compõe. Eu acho que isso é muito válido. Eu acho que o aluno pode se sentir orgulhoso disso. (HUDSON)

Quanto ao seu desenvolvimento como pianista, HUDSON assegura que

[...] as últimas peças do álbum exigem técnicas interpretativas no mesmo nível de outros autores, então, quando eu estudo as minhas próprias peças eu também estou crescendo, estou me desenvolvendo como pianista, e estou tocando algo que é muito prazeroso para mim, mais do que tocar Chopin ou Ravel. (HUDSON)

Domenici (2010) destaca a importância da colaboração entre compositor e intérprete, assunto recorrente em pesquisas que têm, principalmente, o repertório contemporâneo como alvo de investigação. Segundo a autora, as interações entre os dois sujeitos “frequentemente impactam de maneira significativa tanto a composição quanto a performance da obra” (DOMENICI, 2010, p. 1144), pois ambos “acumulam experiências distintas no âmbito da educação formal que resultam em percepções e sistemas de valores específicos” (Ibid. p. 1143). Em um contexto pedagógico, a interação entre professor-compositor e aluno-intérprete poderá resultar em importantes *feedbacks* que trarão crescimento para ambos. O professor poderá constatar, através da interpretação do aluno, se suas ideias são realmente exequíveis e se cumprem os objetivos didáticos pretendidos por ele. E, o aluno, em contato direto com o compositor, poderá receber informações que o ajudarão a compreender melhor a concepção da obra e, assim, contribuir com a construção de sua devida interpretação.

Por sua vez, LAURA relata que, quando começou a criar, decidiu mostrar algumas de suas composições a um grupo de professores em um simpósio. Ela disse ter se surpreendido com a aceitação das pessoas em relação às suas criações. Eles viram um valor em seu trabalho que nem mesmo ela conseguira enxergar, ao ponto de seus colegas encorajarem-na a editar suas peças. LAURA

reforça que “a auto-estima, a confiança, o prazer de ver que as crianças e também os professores gostaram” é um impulso para seguir criando.

Como professora, LAURA relata sempre se empenhar para oferecer ao aluno uma educação abrangente. Procura contemplar não só as questões técnico-musicais objetivadas no ensino tradicional do instrumento, mas também desenvolver a criatividade do aluno, através da prática de improvisação, composição, tirar músicas de ouvido, entre outras.

Como pianista, LAURA, que sempre teve “uma relação muito forte com a partitura”, acredita que as práticas criativas trouxeram refinamento em sua escuta. Desde que começou a criar, sua escuta “ficou mais aguçada”, permitindo-lhe, por exemplo, tirar músicas de ouvido, prática que anteriormente não era natural para ela. A entrevistada conta que sua irmã, que começou a estudar com quatro anos de idade, como era muito pequena e não lia, acabou desenvolvendo a habilidade de tocar de ouvido. E ela, que aprendeu a ler partitura sozinha, via tal prática como uma habilidade que sua irmã possuía e ela não. E acrescenta: “para mim, era uma habilidade que ela tinha e eu não. Nem imaginava que isso poderia ser desenvolvido, então muitas vezes, quando eu queria tocar alguma música que gostava e não sabia, pedia a ela para tirar ou ia buscar uma partitura”. Vejo, então, que a exploração das práticas criativas em sua atuação profissional ampliou suas habilidades musicais e possibilidades ao piano.

Por fim, essa habilidade de criar também abriu a percepção de LAURA em relação ao pensamento dos compositores, auxiliando-a num melhor entendimento do texto musical, das questões interpretativas e estruturais. Ressalta a entrevistada:

Apesar das minhas composições serem pequenininhas, permitiam que eu começasse a olhar para outras músicas de vários compositores e refletisse: como é que ele pensou isso? Ou: será que ele queria que fosse assim, estritamente dessa maneira? Será que havia uma liberdade na interpretação? O que será que o compositor queria? Acho que compor instiga a tentar entender como é que o compositor pensou quando escreveu. (LAURA)

2.2.4 A abordagem dos professores dos entrevistados e o repertório predominantemente trabalhado

Nesta seção apresento o tipo de repertório que os entrevistados predominantemente gostavam de tocar e se, porventura, seus professores de piano já compuseram alguma música para que eles, seus alunos, tocassem.

JUNE, por seu turno, garantiu que os seus professores nunca compuseram nada para ela tocar, eles trabalhavam apenas o repertório já existente. Quanto às suas preferências, ela disse sempre gostar de tocar estilos muito variados, “mas geralmente clássico, jazz e contemporâneo”.

Também os professores de HUDSON nunca compuseram nenhuma obra para que ele executasse. A respeito do repertório pelo qual HUDSON sempre se interessou mais, ele cita vários compositores preferidos que marcaram diferentes fases de sua formação:

Sobre o repertório, eu vou buscar na época em que eu estava no curso técnico: Villa-Lobos, sem dúvida. Sou apaixonado por Villa-Lobos e Oscar Lorenzo Fernandez. Mas também gostava de tocar outras quando eu era mais criança, não sei se tão conhecidas: Olga Coruja dos Santos e Virgínia Salgado Fiuza. Mais tarde, Marlos Nobre e Beethoven. Desde criança toquei algumas peças de Beethoven, como Sonatinas e Escocesa em Mi bemol Maior. Chopin também... toquei alguns prelúdios dele. *Mas eu me encontrei no Ravel e no Debussy!* (HUDSON, grifo nosso)

De igual modo, os professores de LAURA também nunca compuseram nenhuma peça para que ela interpretasse. Eles usavam apenas músicas do repertório tradicional para piano. Ela declarou sempre estar aberta ao que os seus professores lhe propunham: “eu gostava do repertório que me era oferecido para tocar. Evidentemente umas mais, outras menos, independente de compositor ou período”.

2.2.5 As referências primárias e modelos de criação dos entrevistados

Dando sequência à entrevista, procurei entender quais foram/são as referências composicionais de cada um dos entrevistados, quais os seus estilos musicais preferidos, quais os compositores que direta ou indiretamente os influenciaram na construção de sua identidade criativa e quais modelos eles imitaram até que essa identidade fosse consolidada.

Como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, a imitação é uma importante etapa no processo criativo. De acordo com Parizzi (2015), ela faz parte dos processos criativos do ser humano e de maneira nenhuma pode ser considerada algo negativo. Segundo a autora: “[...] cada processo criativo passa por um período de imitação e de armazenamento de experiências, ocorrendo continuamente a formação de conexões entre os conhecimentos já internalizados com os novos que estão sendo adquiridos” (PARIZZI, 2015, p. 61). Por fim, a imitação “é a atividade através da qual nós ampliamos nosso repertório de experiências, de ações, nosso conhecimento do mundo e sobre o mundo, o que nos torna mais criativos” (Ibid. p. 63).

Indagada sobre tal questão, JUNE afirmou não usar a imitação e nenhum modelo prévio para as suas criações: “Tiro ideias da minha cabeça e da minha própria imaginação”, ela assegurou.

É possível que JUNE tenha amadurecido tanto a construção de sua identidade musical e criativa que já não precise mais se utilizar de outras fontes secundárias ou imitar outros compositores para criar o seu próprio material. Mas é sabido que, ainda que a entrevistada não tenha consciência desse processo, o resultado de seu trabalho é fruto de toda a sua construção de vida, como pessoa, como ser social e como musicista. Certamente JUNE construiu, ao longo de sua vida, um acervo de memórias e informações as quais hoje ela acessa ao criar e as tornam autênticas. No terceiro capítulo desta pesquisa, apresentarei uma discussão teórica sobre esse assunto.

Encontro respaldo para o pensamento construído no parágrafo anterior em Vigotsky (1998). O autor afirma que “[...] as ideias mais fantásticas reduzem-se a *combinações desconhecidas de elementos presentes na experiência precedente do homem [...]*” (VYGOTSKI, 1998, p. 110, grifo nosso). Ele ainda acrescenta:

A competência do homem para criar se desenvolve a partir do seu contato com a cultura, vivenciando experiências, relacionando-as com os novos acontecimentos. É um processo de desenvolvimento contínuo que se renova a cada novo conhecimento adquirido. (VYGOTSKI, 2009, p. 14-15)

HUDSON disse ter os compositores Maurice Ravel e Claude Debussy como suas duas maiores referências musicais, de quem recebeu muita influência estilística, consolidando seu gosto musical. Muitas obras encontradas em seu álbum lembram a sonoridade da música francesa impressionista, explorada por esses dois compositores. HUDSON organiza os principais nomes que o influenciaram no processo de sua construção como um compositor emergente:

Numa hierarquia de compositores que me influenciaram estaria a seguinte ordem: Ravel, Debussy, Villa-Lobos e um pouco menos Chopin. Tenho um pouco de influência também de Marlos Nobre, Béla Bartók, um pouco de Bach, principalmente na música *Estilos*, que começa com uma escrita barroca. (HUDSON)

Hoje, HUDSON disse não tirar ideias de nenhum material preexistente e nem de nenhum arranjo, mas sim “do espírito de Ravel”. Ele também afirma que muitas ideias para criação partiram da própria topografia do piano, a partir de um planejamento prévio: “[...] quero fazer alguma coisa com saltos, onde eu vou colocar oitavas, onde eu vou colocar uma escala cromática...”, ele exemplificou.

Embora HUDSON diga não ser Chopin a sua maior referência, ele narra a influência que recebeu desse compositor em duas de suas criações:

[...] na música *Oceano*, [...] eu tive uma grande influência de Chopin, e talvez a única influência na maneira estrutural, mas não na sonoridade, daquele Estudo Opus 25 nº1 [...]. Eu usei a mesma ideia de escrita dele, mas a sonoridade, a sequência harmônica é totalmente diferente; ela já está mais para moderna [...]. Outra que pode lembrar Chopin é o primeiro dos *Impromptus*. Muitas pessoas para quem eu mostrei acharam que o início dela lembra Chopin, mas logo eu migro para uma parte que lembra mais Villa-Lobos, uma parte mais percussiva, e de uma maneira sutil eu escorrego e volto ao início, que pode lembrar o Chopin, onde se tem uma melodia *cantabile* na mão direita. Mas, apesar da influência de Chopin nessas criações, ele ainda me influenciou muito pouco. (HUDSON)

A influência da música de Debussy pode ser observada na criação de *Reflets de la pluie*. Em suas palavras: “Gostei muito quando eu toquei a primeira série de *Images*, de Debussy, especialmente a primeira, *Reflets Dans L'eau*. Eu tive muita influência dessa peça ao escrever *Reflets de la pluie*”.

A influência de Ravel, seu compositor favorito, está revelada em sua composição *Valsa*: “[...] não que eu tenha pensado: agora eu quero compor uma música no estilo de Ravel. Não. Naturalmente eu fui elaborando uma sequência sonora de acordes e de repente eu vi que estava em Ravel”.

HUDSON revelou gosto musical e influências muito variadas. Ele perpassa não só por grandes nomes da música erudita tonal, já citados em parágrafos anteriores, mas também expõe o seu encanto pela música contemporânea atonal:

Também gosto de coisa moderna e gosto no mesmo nível. Essas peças modernas, atonais, como as de Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen, mesmo Schönberg que foi um dos iniciantes, me trazem um sabor que nem mesmo Ravel traz. Porque, por exemplo, eu tenho a sensação de que as pausas que aparecem entre um som e outro são mais significativas. É como se elas tivessem vida própria. Você não sabe o que é que vem depois. Quando você ouve Mozart e tem uma pausa, parece que a sua mente acompanha, mesmo que você não conheça, uma melodia a seguir. Chopin é a mesma coisa. Até mesmo Debussy, Ravel [...]. (HUDSON)

Sob influência da música contemporânea, HUDSON compôs a peça *Espaço*. Nos três primeiros compassos, ele utiliza os doze sons da escala cromática. Nos compassos a seguir, ele distribui as notas na partitura de maneira a criar uma relação de distâncias entre elas que formam figuras geométricas (figura 1), por isso o nome *Espaço*. Embora tenha afirmado nunca ter composto alguma peça completamente atonal, muitas de suas criações se aproximam dessa linguagem.

Figura 1. Figuras geométricas na partitura de *Espaço*



Fonte: Hudson Neves de Carvalho

Quanto à LAURA, ela reforçou que nunca pensara que pudesse criar algo. Mas, em um curso que fez com a educadora musical Marion Verhaalen, em que ela falava sobre seu livro *Explorando Música através o Teclado 1* e sobre improvisação, a professora-compositora teve sua primeira experiência em improvisar ao piano. Posteriormente, em outros cursos dos quais participou, continuou a construir mais referências que a ajudaram a desenvolver essa prática criativa. No trecho a seguir, ela fala da experiência com Marion Verhaalen e demais cursos:

[...] Então eu usava muito e uso até hoje as ideias dela. Foi onde eu me apoiei para também trabalhar improvisação com as crianças. Depois, em cursos com vários educadores, às vezes alguém dava alguma atividade que envolvia improvisação. Por exemplo, a metodologia Kodaly, embora seja muito voltada para o solfejo,

trabalha muito criação... cantar melodias, inventar melodias... pergunta e resposta, um propõe e o outro responde... isso tudo são pequenas células de criação. Orff também... (LAURA)

Outra referência que sempre estimulou muito LAURA à criação foi a figura da professora Teca Brito: “ela foi bem importante para mim como estímulo a trabalhar criação com os alunos, porque Teca tinha essa prática nas classes, e eu dava aula de piano em sua escola, então pensava: como posso trabalhar criação nas aulas de instrumento?”

Violeta Gainza, a quem LAURA entrevistou para realizar sua dissertação de Mestrado, e com quem também fez alguns cursos, sempre foi uma grande referência para ela e também a incitou a experimentar algumas ideias de composição e improvisação.

LAURA também começou a olhar as partituras de maneira diferente. Ela passou a utilizá-las não apenas para interpretar peças ao piano, mas também para tirar delas ideias de criação, analisando e procurando entender o pensamento e as técnicas composicionais, e até mesmo retirando pequenos motivos os quais desenvolvia e transformava em outro material musical. “Esse olhar para a partitura, agora com essa ideia de criar e não de somente ler e interpretar o que está escrito, pra mim é novo”, disse ela. LAURA exemplifica:

Às vezes tiro ideias de alguma partitura. Eu tenho olhado mais as partituras com esse olhar... por exemplo, eu queria fazer alguma coisa no estilo de Debussy... tocando uma peça do *Children's Corner*, o *Golliwogg's Cakewalk*, peguei uma célula em determinado compasso que eu achei que poderia ficar interessante para improvisar, e fui variando esse trecho. Já propus um trabalho de improvisação a partir dessa ideia em cursos que ministrei. (LAURA)

A partir de 2003, LAURA fez vários cursos com o professor Iramar Rodrigues, que ministra o curso de Rítmica Dalcroze, como também cursos de improvisação ao piano. Para ela, ele é o responsável por muitas ideias de

improvisação. Moema Craveiro Campos, a quem ela também entrevistou, é mais uma grande referência citada. Com Ian Guest, ela disse ter feito um curso de arranjo. Embora tenha feito muitos cursos complementares ao longo de sua carreira que a ajudaram a desenvolver as práticas criativas de improvisação e arranjo, a entrevistada reforça que nunca fez nenhum curso específico de composição. Cabe ressaltar que, dos três entrevistados, apenas LAURA cita a elaboração de arranjos como prática criativa presente em sua formação complementar e em sua atuação profissional.

Algumas ideias de criação vêm da própria exploração do piano. Assim como HUDSON, LAURA também acredita “que algumas coisas são bem da topografia do piano, por exemplo: em movimento contrário, as mãos em espelho...”. Ela continua: “a primeira ideia é experimentando mesmo, colocando a mão no instrumento. [...] é uma busca de como fazer isso para mim e para os alunos”.

2.2.6 Análise estrutural, técnica e musical das obras dos entrevistados

Para analisar a estrutura e o conteúdo técnico-musical das obras produzidas pelos entrevistados, interessava-me saber como os professores-compositores comumente estruturavam suas peças; quais os fundamentos técnicos pretendidos; qual material harmônico, rítmico e melódico faziam uso. Pareceu-me importante também saber se outras atividades de criação com os alunos originavam-se de suas próprias composições e a qual público destinavam-se predominantemente.

LAURA disse partir de dois pontos principais ao compor uma peça: das ideias musicais que involuntariamente lhe vêm à mente ou de princípios técnicos preestabelecidos. Às vezes, suas composições são pensadas estruturalmente, com objetivos específicos, resultantes de suas pesquisas e trazem uma intenção pedagógica (figura 2). Mas, segundo a entrevistada, às vezes também, ela se senta ao piano e ideias naturalmente surgem. Depende muito do seu estado de espírito:

“[...] eu acho que o primeiro impulso é colocar a mão no piano mesmo e deixar os dedos irem...”. E, mais adiante, acrescentou:

Algumas vezes eu tinha objetivos específicos, como a utilização da síncope, ou então *legato* e *staccato*... eu fiquei experimentando ideias para explorar esses dois toques... também uma peça para praticar intervalos de terças, ou ainda outra com algum modo, alguma escala específica, por exemplo: Si Maior... tem uma peça que é nessa tonalidade, porque eu queria trabalhar justamente com essa escala, por causa da posição da mão nela. Então algumas músicas tinham objetivo específico. (LAURA)

Figura 2. Escala de Si Maior explorada na peça *Parque de Diversões*

Fonte: Laura Longo

Em seu livro *Divertimentos, para piano*, LAURA ressalta que algumas de suas peças foram compostas após análise de métodos de iniciação ao piano. Ao observar que a maioria desses métodos priorizava o desenvolvimento da leitura musical e carecia de propostas musicais lúdicas e criativas que visassem ao resultado sonoro, a autora, então, desenvolveu algumas peças que não só

abarcassem e cobrissem essa lacuna como também proporcionassem experiências criativas para o aluno ao piano. A esse respeito, LAURA enfatiza:

Eu acho importante trabalhar a leitura, as questões técnicas do instrumento... estou sempre atenta a isso, mas sempre procuro dar abertura ao aluno, de forma que ele se sinta bem, tenha liberdade de tocar o instrumento sem ficar preso apenas à partitura. (LAURA)

Na verdade, seu livro é direcionado a crianças e adultos que estejam no nível inicial do aprendizado do instrumento. As composições dele podem ser aprendidas por iniciantes sem a necessidade prévia de saber ler uma partitura. LAURA não subestima a importância da leitura, pelo contrário, mostra-se atenta a essa habilidade, mas também considera que há outras competências que podem e devem ser exploradas e desenvolvidas desde o início da aprendizagem, conforme atesta o trecho a seguir:

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, 2017, p. 13)

O material musical explorado por LAURA em suas peças compreende toda a extensão do piano, diversos tons, modos e variedades melódicas e rítmicas. Desse modo, ela pretende propiciar ao aluno o contato com um material musical de qualidade e diverso desde o início de sua aprendizagem. A autora defende que a música deve ser apresentada ao aluno considerando a sua vivência, seu conhecimento e suas habilidades e oferece três possibilidades para isso: 1) imitação pelo ouvido ou olhar; 2) gráfico; 3) leitura de partitura.

A aquisição de habilidades técnicas, correspondente ao “S” (*Skill acquisition*) do Modelo C(L)A(S)P, também é uma preocupação de LAURA ao criar. A

professora-compositora mostra-se atenta ao desenvolvimento técnico-musical do aluno através do trabalho com cada composição. Ela ressalta:

O aluno deverá ter a partitura mesmo quando aprender a música por imitação ou por gráfico e o professor o ajudará a ler o que é capaz de compreender. Ex.: ligadura de frase; legato / non legato / staccato; som/silêncio; compasso; barras; caminho das notas (para o alto na partitura = som agudo na audição = à direita no teclado); andamento; indicações de dinâmica; armaduras de clave; sinais de alteração; pedal; comparar figuras musicais e ritmos, etc. Analisar a partitura em várias etapas, aos poucos, o aluno entenderá e absorverá melhor os conteúdos. (LONGO, 2017, p. 15)

Alguns fundamentos técnicos que podem ser encontrados nas composições dessa autora são, por exemplo: o trabalho com as duas mãos em movimento espelhado; variedade de toques; uso de *clusters*; escalas pentatônicas; intervalos de terças harmônicas; uso do pedal *sustain*; cruzamento de mãos; memorização da topografia do teclado utilizando-se os blocos de duas e de três teclas pretas; mãos alternadas; dedilhados em escalas diferentes; melodia em movimento paralelo; notas repetidas, entre outros.

O “C” (*Composition*) do Modelo C(L)A(S)P ganha destaque na abordagem de LAURA. Há uma série de atividades de criação que se originam das suas composições. Desde a primeira peça do livro, chamada *Ondas* (figura 3), a autora já estimula a criação do aluno e até a do professor. Ela sugere que o aluno crie outra melodia nos compassos de 9 a 16, utilizando para isso as teclas pretas. Ela também sugere momentos de improvisação entre o professor e o aluno nos compassos de 1 a 8.

Figura 3. Ondas

The musical score for 'Ondas' is presented in a grand staff with treble and bass clefs. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The tempo is 'a tempo'. The piece is marked 'M.E.' (Melody Exercise) and 'Reo' (Re) in the bass line. The melody in the right hand consists of eighth notes, and the bass line in the left hand consists of quarter notes.

Fonte: Laura Longo

Na música *Piruetas* (figura 4), é possível observar uma atividade de transposição. Essa música, tocada nas teclas pretas, também pode ser tocada nas teclas brancas, ora começando da nota Dó, ora começando da nota Ré, possibilitando duas opções de transposição de uma mesma peça.

Figura 4. Piruetas

The musical score for 'Piruetas' is presented in a grand staff with treble and bass clefs. The key signature has three flats (Bb, Eb, Ab). The tempo is 'Moderato'. The piece is marked 'M.E.' (Melody Exercise) and 'mf' (mezzo-forte). The melody in the right hand consists of eighth notes, and the bass line in the left hand consists of quarter notes. The piece includes fingerings (2, 3, 3, 2, 4) and a slur over the melody.

Fonte: Laura Longo

Também usando a peça *Barcarola* (figura 5), a autora instiga o aluno a criar outra melodia, utilizando o acompanhamento original da obra. Em contrapartida, em outra, como *Gabriel e o Urso*, ela sugere o contrário, ou seja, a criação de outro

acompanhamento para a mesma melodia. Em *A Lagartixa e o Grilo*, LAURA sugere que o aluno crie outra música utilizando a mesma articulação da peça, com notas ligadas e desligadas. Em *Nana Papai*, ela traz a definição de *ostinato* e instiga o aluno a criar alguma música utilizando esse recurso musical.

Figura 5. Acompanhamento para improvisação na peça *Barcarola*

The image shows a musical score for two staves: Primo (treble clef) and Secondo (bass clef). The tempo is marked 'Andantino'. The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The Primo staff has a melodic line with slurs and articulation marks: 'M.D.' (Mouthed/Diaphragm) and 'M.E.' (Mouthed/Embouchure). The Secondo staff has a bass line with articulation marks 'M.E.' and 'M.D.'. A dynamic marking 'p' (piano) is present in the Primo staff.

Fonte: Laura Longo

Como salienta LAURA, durante a sua formação, sentia que a palavra *improvisação* estava muito relacionada predominantemente à improvisação jazzística. Ela defende a importância desse conceito ser ampliado, devendo-se usar várias linguagens diferentes para isso, e não vinculá-lo apenas a uma linguagem específica. Por que não improvisar à moda de Mozart, por exemplo? É comum encontrar sugestões variadas de improvisação em suas obras.

Com referência ao entrevistado HUDSON, ao responder à questão proposta neste tópico, preferiu citar o comentário apresentado por seu professor, Eduardo Antonio Conde Garcia Junior, ao prefaciar seu livro. Esse professor exemplifica, com detalhes, a forma como HUDSON estruturou muitas de suas músicas, os materiais técnico-musicais explorados e a faixa etária que suas composições abrangem, como descrito neste trecho:

Hudson mostra-se versátil na composição para níveis diversos, abrangendo desde o iniciante até o avançado. Suas peças de nível básico mostram conhecimento pedagógico nas técnicas de desenvolvimento da leitura. O reforço dos elementos é bem dosado com um toque de personalidade na composição: deixa-se notar aqui e ali um quê de diluição da tonalidade, fazendo uso de escalas modais e acordes com notas adicionadas. Seu estilo toma corpo nas peças de nível intermediário e avançado, onde aquelas técnicas são potencializadas pelo uso sensível de escalas exóticas, como em *À la manière de Debussy*, onde o compositor usa escalas de tons inteiros, em sintonia perfeita com o ofuscamento da tonalidade. Assim também, em *À la manière de Ravel*, usam-se acordes de intervalos mistos e acordes montados em quartas e quintas sobrepostas. A polaridade dominante-tônica se esvai, cedendo lugar a uma ambientação sonora descritiva. A Valsa tem um ar de antiguidade, lembrando Ravel em *Le Tombeau de Couperin*. Um exemplo sensível de paralelismo diatônico pode ser percebido em *Águia*: a seção aguda é permeada por escalas de ré bemol maior, em moto perpetuo, lembrando o vôo do pássaro, ao passo que a mão esquerda toca acordes em movimento paralelo diatônico: o funcionalismo tonal dá vez à pandiatonicidade triádica. O mergulho final leva às profundezas de lá bemol em quintas abertas! Dominante? Bravo! Técnica e sensibilidade se entrelaçam em perfeita harmonia. *Oceano* apresenta a mão direita em moto perpetuo sobre as teclas pretas, dando vez logo em seguida à tonalidade de mi bemol menor. Há indicações na partitura para se destacar notas específicas da textura. Controle de som e igualdade são exigidos na interpretação. Não poderia deixar de comentar sobre *Reflets de la pluie*, peça gentilmente dedicada a mim. As gotas da chuva são sugeridas pelo contraponto entre mão esquerda e direita. A tempestade se forma do meio para o fim da peça, em bitonalidade, exigindo técnica apurada e igualdade sonora. (CARVALHO, 2018, p. 8)

Figura 6. *Reflets de la pluie*

Reflets de la pluie

The musical score for 'Reflets de la pluie' consists of two staves. The upper staff is in the treble clef and contains a melody with several triplet and sextuplet markings. The lower staff is in the bass clef and contains a bass line with similar triplet and sextuplet markings. The piece is in a key signature of one flat (B-flat major or D minor) and a 2/4 time signature.

Fonte: Hudson Neves Carvalho

Em relação aos contrastes usados em suas composições, HUDSON disse sempre tentar não se repetir. Ele procura “abranger e apresentar várias situações diferentes, seja *staccato* em uma mão enquanto a outra faz outra articulação, sejam melodias que perpassam de uma mão para a outra, sejam acordes fazendo o acompanhamento...”. Ele usa a peça *Águia* como exemplo, e explica: a mão direita faz escalas descendentes e ascendentes em teclas pretas, tocando no que ele chama de modo *perle* (palavra francesa que significa pérola), bem leve, toque sutil, enquanto a mão esquerda, mais pesada, utiliza-se do *portato*, que ao mesmo tempo apresenta uma *tenuta*, para que haja uma sonoridade parecida com a de um sino. O pedal *sustain* também está presente (figura 7). Embora ele explore o *portato* em uma das mãos, sua pretensão está em explorar uma sonoridade que perdure como se fosse um badalo de um sino, por isso o uso do pedal, como mostra a figura abaixo:

Figura 7. Escalas ascendentes e descendentes em *legato*, nas teclas pretas, e toque *portato* na mão esquerda, na obra *Águia*



Fonte: Hudson Neves Carvalho

Quanto à faixa etária a qual as músicas se destinam, disse não ter nenhuma predominante. HUDSON distribuiu as músicas de acordo com os períodos do programa do Conservatório de Alfenas, onde atua. Como o nível de complexidade das músicas é bem variado, as peças podem ser tocadas tanto por crianças quanto por adultos. Segundo ele, há peças para iniciantes, algumas músicas para nível de Curso Técnico e outras até para o nível de Graduação.

Para HUDSON, não há nenhuma outra atividade que se origina dessas composições. O que podem haver são algumas atividades periféricas que auxiliam no preparo para tocar a peça, como por exemplo, algum exercício que trabalhe oitavas, caso a peça requeira a sua utilização. Algo interessante que ele destaca é o fato de nunca ter incentivado nenhum de seus alunos a criarem nada. HUDSON se surpreendeu com um episódio em que uma de suas alunas voluntariamente levou para sua aula de piano uma composição que havia feito. Conforme seu relato,

[...] uma única aluna minha, uma criança (ela tinha 11 anos), um dia me surpreendeu. Ela viu que eu fazia várias músicas para criança também, então ela chegou e disse: “professor, eu fiz uma música”. Aí eu pensei: bom... ela vai querer me mostrar agora e tocar tudo de ouvido... Mas ela me trouxe a partitura. Ela mesma que fez. Escreveu lá no caderno dela e eu fiz pequenos ajustes na configuração das figuras de tempo [...]. (HUDSON)

Por fim, HUDSON ressalta que não há momentos de improvisação em suas peças, nem por parte do aluno, nem por parte do professor: “é pra tocar o que está ali mesmo. Ele vai sim criar a interpretação dele”. Como exemplo, ele cita a interpretação que um de seus alunos deu à sua peça *O tempo*. Ele conta que seu aluno possuía um toque muito refinado e tocou de tal forma que ele se impressionou, pois o aluno interpretou de uma forma diferente da pretendida pelo compositor. Ele conclui: “Eu achei a interpretação dele excelente. Ele também deu a sua contribuição”. Dois parâmetros do Modelo C(L)A(S)P ganham destaque na abordagem de HUDSON: o “S” (*Skill acquisition*) e o “P” (*Performance*).

JUNE disse não pensar muito estruturalmente suas composições. “Eu confio no meu conhecimento sobre forma, estrutura, harmonia e contraponto”, ela assegurou. Ela disse compor baseada no som e “não baseada no ponto de vista harmônico diatônico e clássico” (figura 8). A propósito, segue a obra *Dinosaur*:

Figura 8. *Dinosaur*

Dinosaur

The musical score for "Dinosaur" is presented on two staves. The right-hand staff is marked "Scarily" and "Play right hand one octave higher". It begins with a treble clef and a piano (*p*) dynamic. The first measure contains a triplet of six notes (B-flat, C, D, E, F, G) with a "3" above them. The second measure contains a triplet of three notes (B-flat, C, D) with "1" and "3" above them. The left-hand staff is marked "Play left hand one octave lower" and begins with a bass clef and a piano (*P*) dynamic. It contains a triplet of three notes (B-flat, C, D) with "2" and "3" below them. A bracket spans the bottom of both staves.

Fonte: June Armstrong

Sobre os aspectos técnicos, o que ela considera mais importante é o que ela chamou de arquitetura musical. “A música de piano deve estar bem embaixo da mão”, ela pontuou, ou seja, deve atender ao idiomatismo do instrumento (figura 9). Quanto à improvisação, a entrevistada disse não trabalhar muito essa prática criativa com seus alunos, com exceção das composições de *jazz*, pois fazem parte do estilo. Por fim, no que diz respeito à faixa etária a qual as músicas se destinam, JUNE disse não se direcionar “a nenhum grupo etário específico, embora algumas sejam mais voltadas para os alunos mais jovens”.

Abaixo, segue a partitura da música *Spinning Top*, composta por JUNE:

Figura 9. *Spinning Top*

Fonte: June Armstrong

Os quatro entrevistados de LAURA, em sua dissertação de Mestrado, afirmam desenvolver “atividades de criação com os alunos e concordam que essa prática é importante para o aluno e para o seu aprendizado musical” (LONGO, 2016, p. 59).

Eles falam sobre os benefícios em estimular o aluno a criar:

VIOLETA considera que o aluno tem que ser protagonista, ter capacidade de escolha, e portanto, na música, ser livre para criar. IRAMAR diz que a improvisação ‘desenvolve a capacidade da criança no sistema neurossensorial de ser criativo em 88 notas de uma maneira agradável, de uma maneira musical e já buscando a

qualidade do som.’ MOEMA leva em consideração sua própria experiência positiva de liberdade no uso do instrumento ‘Poder improvisar, inventar, compor, tirar músicas de ouvido me levaram a compreender melhor a criação musical dos compositores’. ELVIRA acredita que: a prática da criação musical exercita a capacidade de manifestar ideias e demonstra o entendimento da sintaxe musical, envolvendo aqui as informações de natureza teórica. A cada etapa conquistada, convém abrir espaço para a criação — excelente recurso que nos permite constatar a aplicação de todo o conhecimento absorvido! (LONGO, 2016, p. 59-60)

2.2.7 As competências requeridas de um professor de piano para trabalhar práticas criativas com os alunos

Para atender aos propósitos desta pesquisa, procurei indagar dos entrevistados se achariam possível um professor que não se preocupa em desenvolver atividades criativas, enquanto instrumentista, estar apto a ensinar seus alunos tais habilidades.

JUNE respondeu ser possível isso acontecer. Para ela, tanto é possível que um professor que não cria consiga ensinar seu aluno a desenvolver tais práticas, assim como também é possível que um compositor não tenha aptidão de ensinar o que criou.

O pensamento de LAURA é semelhante ao de JUNE. Ela acredita ser possível, porque tal fato revela justamente a sua trajetória. Ela frisou que quando dá cursos, às vezes, constata exatamente o caso levantado por JUNE: há professores que têm facilidade em criar, mas não têm tanta aptidão para ensinar suas criações. Já para LAURA, geralmente quem tem muita facilidade de tocar de ouvido e de criar, “às vezes tem que buscar entender qual é a dificuldade e o processo de aprendizado do aluno”, pois, o que pode parecer simples para o professor, pode apresentar-se desafiador para o educando. Ela reforça que “às vezes, professores que ensinam improvisação e composição partem de conteúdos mais avançados que exigem conhecimento prévio”.

Na verdade, o professor não precisa dominar a arte de compor, mas ele traz consigo uma bagagem e conhecimentos musicais que são suficientes para conseguir criar, ainda que pequenas peças, ou até mesmo motivos que podem funcionar como centelhas que despertarão a criatividade do aluno. LAURA exemplifica esse processo:

[...] como posso ensinar do início? Qual é a dificuldade do aluno? Para os professores que não têm vivência nessa área, acho melhor que pratique, então eu sempre digo: faça coisas muito simples e repita bastante. *Mesmo que você faça uma base muito simples, o aluno vai inventar cada vez uma coisa diferente, então se dá abertura para o aluno criar mesmo que o professor ainda não tenha tanto essa prática.* Você pode estimular o aluno a criar. Apenas uma simples sugestão, como dizer: tira essa música de ouvido, ou alguma coisa que achamos que o aluno é capaz de fazer... ainda que o professor não tenha essa prática, mas mesmo assim, se ele joga esse estímulo, pode ser que o aluno comece a fazer isso. Se for criança então e tiver a liberdade, ela vai longe, até mesmo além do que o professor pôde chegar em algum tempo. (LAURA, grifo nosso)

LAURA diz também ser importante que o professor saiba valorizar o que o aluno traz consigo. Segundo ela, é comum que o professor fique um pouco inseguro a respeito do que fazer, mas só o fato de estimular e valorizar a criação do aluno, “tentar observar quais elementos ele usou na composição, já é um estímulo para o aluno continuar criando [...] e se o professor também experimenta criar, melhor ainda”. O papel do educador é “instigar o aluno e autorizá-lo a fazer. À medida que o aluno se sente capaz e valorizado, [...] ele pode seguir criando”.

Embora acredite ser possível que o professor consiga ensinar seu aluno a criar, mesmo que ele próprio não desenvolva tal prática, LAURA pontua que, “se o professor também desenvolver essa prática de criação, ele terá cada vez mais ferramentas para ajudar o aluno”. De acordo com ela, caso o educando chegue a um nível avançado de criação e se interesse, cada vez mais, em aperfeiçoar essa prática, ele deverá, então, procurar um professor de composição, e não um professor de instrumento. E ela finaliza concluindo que “o importante é dar esse

estímulo inicial; depois, mais pra frente, cada um vai se especializar no que se interessa”.

Ao contrário de JUNE e de LAURA, HUDSON já considera a questão em foco um pouco mais delicada. Se a criação não faz parte da vivência desse professor, dificilmente ele conseguirá despertar, no aluno, esse interesse, até mesmo pelo fato de não ser uma referência criativa para o educando. Mas ele também não descarta a possibilidade de que isso aconteça: “há casos em que ele pode até conseguir”. Ele exemplifica:

[...] nós temos uma professora aqui que é uma ótima pianista e fez o Mestrado dela em Composição. Ela poderia sim incentivar algum aluno nosso a criar, mas ela mesma não cria, apesar de ela ter feito Composição [...]. Ela foi uma excelente aluna, mas eu não vi nenhuma criação dela. Então eu acho que, a partir do momento que o professor cria, isso pode despertar no aluno essa vontade também.
(HUDSON)

2.2.8 Os possíveis caminhos para a inserção das práticas criativas no ensino de piano

Acredito que nem todos os professores de piano se interessarão em utilizar as práticas criativas em suas aulas ou em desenvolvê-las em sua própria prática musical. Há aqueles que, mesmo não conseguindo criar seu próprio material de ensino ou não se interessando por desenvolvê-lo, são capazes de ensinar de maneira eficaz, utilizando-se de materiais preexistentes, desenvolvidos por outros professores e compositores. Há gerações de pianistas bem-sucedidos em suas carreiras que foram orientados por professores que nunca criaram nenhum material de ensino para seus alunos, mas, ainda assim, conseguiram oferecer uma formação musical sólida e de qualidade baseada na literatura já existente. Aliás, os próprios entrevistados são exemplo disso, pois, como afirmaram no início deste capítulo, eles não receberam nenhum estímulo à criação. No entanto, a educação que receberam de seus professores foi funcional e proporcionou-lhes uma formação musical eficaz,

do contrário, não chegariam a se destacar como referências em suas áreas de atuação hoje.

Ademais, há pianistas graduados que, a exemplo de seus professores, muitas vezes seguem suas carreiras como intérpretes ou docentes sem também desenvolvê-las, o que não os impede de alcançar sucesso em suas carreiras. Mas, para aqueles professores que não tiveram contato com as práticas criativas em sua formação e hoje desejam desenvolvê-las, que caminhos poderiam levá-los ao sucesso na profissão?

JUNE considera essa questão complexa, porque, segundo ela, “dependeria da circunstância individual, mas existem materiais por aí que poderiam ajudar a apontar na direção certa”. HUDSON compartilha da mesma opinião de JUNE. De acordo com ele, existem “métodos iniciantes [...] que incentivam o aluno a criar, como por exemplo: a partir desses acordes, crie a sua própria melodia [...]”. Esse material pode servir como um norte para o professor começar a explorar as práticas criativas com o aluno, tendo, assim, um modelo para que ele arrisque a criar também. HUDSON e JUNE destacam a importância da pesquisa de materiais já existentes que possam agregar conhecimentos ao educador e apontar possibilidades, o que corresponde ao “L” (*Literature studies*) do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick.

HUDSON acredita que o professor tenha que se debruçar nas peças que ele é capaz de tocar e começar a vê-las de outro ângulo, não apenas como um intérprete, mas tirando delas ideias iniciais que poderá usar em suas primeiras criações. Caso deseje, o professor também “pode entrar em algum curso de Composição, seja a nível de Mestrado ou não. Ele pode até mesmo se aproximar de alguém que já faz isso e virar um discípulo”.

Por sua vez, LAURA acredita que o primeiro passo a ser dado nesse novo processo de construção do educador é ele “se permitir adentrar nesse campo, porque às vezes o professor não se imagina capaz. Ele precisa tentar improvisar, compor pequenas peças e fazer cursos que o ajudem nesse caminho”. Em seus

cursos, LAURA procura levar a seguinte mensagem: “eu posso, todo mundo pode”, porque ela, assim como os demais entrevistados, também não foi estimulada à criação, mas a desenvolveu, e hoje procura “mostrar a capacidade que cada um possui e que eventualmente está adormecida”.

A respeito dos cursos, relatou, ainda, que procura iniciar os encontros sondando dos participantes quais já desenvolvem práticas criativas, como a improvisação, por exemplo, e quais ainda não. Em um desses cursos, ela ouviu a seguinte frase de uma professora: “não me foi permitido”. Fato semelhante também ocorreu com Moema Craveiro e Elvira Drummond. Elas, “além de não terem tido estímulo por parte dos professores, relatam que ainda eram desencorajadas” (LONGO, 2016, p. 57). LAURA, então, procura oferecer ideias para que os professores desenvolvam esse trabalho e sintam-se motivados a praticar com os alunos. O próprio Dalcroze “acreditava que era possível desenvolver o potencial criativo de todos até um determinado nível”, e é isso o que ela tem buscado proporcionar aos professores. Ela procura sempre orientar aqueles que estão iniciando esse processo criativo a fazer coisas simples.

Às vezes, no final de um período de curso, ressalta LAURA, é comum encontrar professores que nunca haviam criado nada “improvisando e fazendo coisas muito bonitas”. Na participação desse processo,

[...] o que eu estou achando bem gostoso é o despertar desses professores que nunca se imaginaram a criar, criando. Tem cursos que eu até me emociono muito de ver a pessoa colocando a alma para fora e tocando coisas lindas [choro], porque comigo também foi assim. Não me considero uma grande improvisadora, mas eu continuo tentando, experimentando e buscando. (LAURA)

2.2.9 A ótica dos entrevistados sobre o ensino de piano na atualidade

Sobre o ensino de piano na atualidade, a opinião dos entrevistados variou. Assim, JUNE não se pronunciou a respeito do que pensa sobre esse assunto. Por

sua vez, LAURA acredita que, em muitos locais, o modelo tradicional talvez ainda seja o mais difundido e apresenta a seguinte explicação para isso:

[...] é natural que a gente repita da maneira que aprendeu. Dessa maneira, ainda que possa ter tido alguma lacuna e não terem sido trabalhados determinados aspectos, o modelo tradicional de ensino tem o seu valor, tanto que grandes profissionais da área foram formados a partir dele. É natural que uma pessoa repita da mesma forma que aprendeu, porque terá segurança naquilo. (LAURA)

Apesar dessa justificativa, a entrevistada consegue perceber que há uma busca por parte de muitos professores em querer inovar. Em suas palavras: “Eu acho que é um processo. [...] Podemos observar esse processo até mesmo na evolução dos métodos de piano que, em cada época, tinham uma abordagem pedagógica diferente”. Ela exemplifica isso usando a abordagem da leitura de partitura nos métodos ao longo da história da Pedagogia do Piano: “[...] alguns métodos começavam utilizando apenas a clave de sol; depois você vê outros iniciando a partir do Dó central e abrindo nas duas claves... Dá para perceber tentativas de encontrar novas abordagens”.

A entrevistada acredita ainda que “o processo referente às práticas criativas [...] vem ganhando espaço nas escolas, entre os professores”. Tem-se falado mais sobre esse assunto e muitos estudos têm trazido reflexões sobre a importância e os benefícios dessas práticas no ensino do instrumento. Inclusive, esse tema foi alvo de sua pesquisa de Mestrado.

Por fim, LAURA levanta a questão do aluno contemporâneo que, com interesses e objetivos diversos, requer do professor um ensino diferenciado, o que pode instigá-lo a sempre se reinventar em seu ofício. Abordarei esse tema mais detalhadamente em outro tópico.

Quanto a HUDSON, apesar de considerar relevante o pensamento dos pedagogos musicais contemporâneos e fazer uso de muitos de seus conceitos, ele

ainda acredita na funcionalidade e eficácia do ensino tradicional e faz uso dele predominantemente.

Assim como LAURA pincelou, em parágrafo anterior, a diversidade de interesses e objetivos do aluno, HUDSON também comentou a influência que o educando vem recebendo dos filmes a que assiste, das músicas que consome. Por conhecerem essa realidade, muitas vezes querem trazê-la para a aula de piano. Neste ponto, HUDSON ressalta a importância do professor. Para ele, é o professor que apontará outras direções e outras realidades ao aluno que vão além daquilo que ele já conhece. O educador precisa levar o aluno a acreditar que o caminho que ele vai apontar, “ainda que seja um caminho que possa ser considerado tradicional, vai levá-lo a um local que ele nem imaginava que poderia chegar”. E reitera:

Nunca trabalho acordes escritos com cifras. De jeito nenhum. Trabalho só partitura, Clave de Sol, Clave de Fá... mas como levar o aluno a gostar de um ensino tradicional? Tocando músicas desse segmento para ele. Não só minhas, mas de outros compositores também. [...] E quando o aluno pergunta: “ah, e se eu tocar essas músicas de temas de filmes, tem problema?”. Eu falo: problema nenhum, desde que você toque também as outras. (HUDSON)

É interessante observar as vertentes pedagógicas que são enfatizadas por HUDSON e LAURA à luz do Modelo C(L)A(S)P: HUDSON utiliza-se do modelo tradicional e enfatiza a aquisição de elementos técnicos (S), como o desenvolvimento da leitura de partitura, por exemplo, a escuta de músicas do repertório erudito (A) como forma de cativar o aluno e motivá-lo a estudar peças desse segmento e o trabalho de interpretação dessas obras consagradas (P). LAURA mostra-se mais aberta às práticas criativas (C) e exemplifica as tentativas dos métodos de piano na busca por inovações nas abordagens de ensino do instrumento (L).

2.2.10 O reflexo das práticas criativas na carreira do instrumentista

Nesta questão, busquei identificar, a partir da ótica dos entrevistados, como as práticas criativas podem influenciar o desempenho técnico-musical daqueles alunos que, ao se formarem, decidirem atuar como instrumentistas. Os entrevistados apresentaram opiniões antagônicas sobre o assunto, com exceção de JUNE, que disse não ter consciência de como essas práticas podem influenciar o desenvolvimento e carreira desses alunos.

Em concordância com o que pensam seus entrevistados em sua dissertação a respeito desse assunto, LAURA acredita que as práticas criativas podem desenvolver a musicalidade e a técnica do aluno. Cada elemento que ele “coloca ali em sua criação pode ser uma boa oportunidade para um desenvolvimento tanto técnico quanto interpretativo”.

Com referência à atuação como instrumentista, adverte LAURA que uma pessoa que vá atuar como intérprete precisará ter muitas horas de estudo do repertório. Mas, amparada por Violeta Gainza, ela não vê o trabalho com práticas criativas como uma perda de tempo. Ao contrário, “VIOLETA diz que há muitos professores que pensam que utilizar a aula de piano para trabalhar com criação, é estar perdendo tempo. Ela insiste que o tempo está sendo aproveitado” (LONGO, 2016, p. 64). Completando seu raciocínio, LAURA acrescenta:

Na medida em que você tem intimidade com atividades de criação, quando for estudar o repertório, poderá olhá-lo sob outra ótica... o aprendizado do repertório e a forma como irá tocar será diferenciada. Quanto à parte técnica, acho ótimo, porque, quando uma pessoa cria uma música que ela mesma irá tocar, e tem que trabalhar algum elemento técnico, penso que é bem mais gostoso, dá prazer em poder trabalhar a própria peça. Por exemplo, nas criações, o aluno vai colocar ali uma dinâmica ou uma articulação própria, que fazem sentido para ele dentro da peça, então, quando for tocar o repertório pianístico, seja erudito ou não, talvez o aluno procure entender as intenções musicais do compositor e interpretar, usando sua sensibilidade e musicalidade aliadas, evidentemente, a uma boa técnica [...]. (LAURA)

Segundo Violeta Gainza, ainda que um aluno tenha por objetivo ser intérprete, é importante que ele inclua atividades de criação em seus estudos. Ela considera que um instrumentista que nunca haja improvisado, nunca terá a liberdade que se espera de um intérprete. Por isso, defende um ensino integral, abrangente e qualitativo que ofereça ao aluno opções e lhe permita fazer suas escolhas. Seu foco não é preparar um intérprete, um regente ou um compositor: “não estou formando um instrumentista, estou formando uma criança”, diz Violeta (LONGO, 2016, p. 60).

Por fim, HUDSON acredita que, em geral, “esses alunos não vão compor nada. Eles vão querer atuar como intérpretes de materiais que já estão prontos”. Fato interessante destacado pelo entrevistado é que ele, embora hoje na posição de um professor-compositor, não instiga seus alunos a comporem nada, mas considera a possibilidade de começar a estimular tal prática.

2.2.11 Os novos perfis do aluno e do professor de piano

Nesta etapa da entrevista, parti da premissa de que o perfil do aluno contemporâneo tem mudado bastante. Em geral, aquele aluno passivo que cumpria o programa traçado pelo professor foi substituído por um aluno que chega à aula sabendo o que quer tocar. Além disso, o acesso à tecnologia gerou, de certa forma, uma geração que tem pressa de aprender o máximo de conteúdo possível com o mínimo de tempo de dedicação. Tomando essa realidade como ponto de partida, busquei saber quais as qualidades os entrevistados acham ser imprescindíveis no perfil do professor de piano na atualidade.

JUNE disse não ver o perfil do aluno descrito no parágrafo anterior como um padrão em seu próprio ensino e, por isso, preferiu não se posicionar a respeito dessa questão.

Já LAURA defende que o “professor precisa conhecer o perfil do aluno, suas características, seus interesses, suas vivências... também precisa saber bem o que ensina e o porquê de estar ensinando. Ter clareza e objetividade [...]”. Ela também

considera a dinâmica da aula importante, o que implica uma prática que atenda às expectativas do aluno, sem, contudo, abrir mão do conhecimento que ele considera relevante na construção musical do educando.

O pensamento do educador Iramar Rodrigues dialoga com o de LAURA. Ele também considera a atuação do professor a grande responsável pelo sucesso ou não na aprendizagem. Para ele, o problema não reside nos inúmeros métodos e metodologias existentes, mas sim na maneira como o professor ensina. Para ele, “o ensino do piano é algo que depende muito do professor, a maneira como ele percebe as necessidades de cada aluno, e como conduz o ensino para obter resultados positivos” (LONGO, 2016, p. 64).

Outra característica que LAURA destaca como essencial no perfil do professor contemporâneo é a sensibilidade de atentar àquilo que o aluno traz e ainda estimulá-lo, apontando o que pode colaborar no seu desenvolvimento. O professor precisa “valorizar as conquistas dos alunos”,

[...] precisa seguir pesquisando, buscando, inovando, sempre aprendendo... o aprendizado nunca acaba... e *considero fundamental procurar oferecer um ensino abrangente, pois não poderemos saber como a música fará parte da vida dessa pessoa*. Dessa forma, podemos abrir portas para que o aluno faça as suas escolhas. (LAURA, grifo nosso)

Quanto a HUDSON, o entrevistado concorda que o perfil do aluno tem mudado consideravelmente. Quanto à pressa em querer aprender mais conteúdos em menos tempo, em sua opinião, depende muito da faixa etária: “Quando o aluno é mais novo, como os de dez anos [...], eles não têm pressa. Adolescente têm”.

Sobre o que ele acha importante no perfil do professor de piano, tendo em vista as atitudes dos estudantes atualmente, HUDSON acrescenta: “se o professor é desses que optou por manter um ensino tradicional, ele tem que conquistar o aluno todos os dias, para o aluno não desistir do curso. [...] É uma conquista diária”.

HUDSON prossegue:

O ensino do piano é assim: mesmo que o professor utilize metodologias mais antigas, repertórios tradicionais, métodos antigos, *ele tem que ser criativo em sua abordagem*. Ele tem que fazer o aluno se encantar por aquilo. Uma vez eu li algo dizendo: “O aluno vai se encantar por uma coisa totalmente nova”. Não. Também é possível se encantar por coisas tradicionais, métodos tradicionais, desde que o próprio professor toque aquilo de forma interessante [...]. (HUDSON, grifo nosso)

Sobre as práticas criativas do professor, HUDSON as vê como algo a mais. De acordo com ele, seus alunos não precisam das suas práticas criativas: “eles têm Beethoven, têm Chopin, têm todos os outros compositores... [...] eu coloco isso para alunos já do nível médio: você não precisa tocar nada do que eu escrevi, só que você vai me fazer feliz tocando”.

Outras duas estratégias que HUDSON usa para cativar o aluno são: conscientizá-lo sobre a importância de ter estudado com um professor que também compunha e, ainda, dedicar as suas obras àqueles que possuem bom desempenho. Uma forma de motivá-los a continuar. Tais estratégias podem servir como opções de abordagens criativas para os professores de piano contemporâneos conquistarem seus alunos e conseguirem convencê-los a experimentarem repertórios diversos, que vão muito além daqueles que eles consomem através das mídias.

Finalizo, pois, este tópico com a seguinte sugestão de HUDSON:

Daqui 40 anos, aproximadamente, é provável que eu já tenha morrido e você vai poder falar: “olha, eu estudei com aquele professor que compôs essas peças”. Quem sabe ele já esteja fazendo um Mestrado, fazendo uma pesquisa dos compositores que viveram nos anos 2000... Outra coisa, eu fiz algumas dedicatórias a alguns bons alunos. Isso incentiva o aluno a tocar. Ele pode pensar: “eu tenho uma peça que o professor dedicou a mim”. [...] Um dia você toca e fala: “o meu professor, em consideração, fez essa peça pensando em mim”. Eu acho que isso promove uma ligação muito íntima. (HUDSON)

2.2.12 O domínio técnico do instrumento *versus* a insegurança de criar

Ao longo de minha formação musical e também desde o início de minha carreira como professor de piano, deparei-me com muitos profissionais, excelentes pianistas, avançados em conhecimentos musicais e domínio técnico do instrumento, mas que não conseguiam improvisar ou criar nada ao piano. Alguns apresentavam dificuldades até de desenvolver atividades simples como tirar uma música de ouvido, por exemplo. Em contrapartida, tocavam com maestria Estudos de Chopin, Sonatas de Beethoven e tantas outras obras consagradas do repertório erudito. Perante essa realidade, procurei saber a opinião dos entrevistados a esse respeito.

Na visão de JUNE, isso é compreensível. Segundo ela, “é preciso um grande salto de fé para começar a improvisar, mas é algo que vale muito a pena fazer. A improvisação é, sem dúvida, uma ferramenta importante na composição”.

LAURA assegura que tal fato depende muito “do interesse, do desejo, da vontade e do quanto se pratica. Depende também da expectativa do resultado numa composição”. Ela exemplifica:

Os que são grandes concertistas, se pensarem em compor, imagino que poderão ter o desejo de escrever composições do mesmo nível das obras que tocam, e para tal, demanda muito tempo... então, talvez, seja isso... Exige muita dedicação, tanto em uma área quanto na outra. (LAURA)

Ela reitera a importância de o profissional se mostrar interessado, desejoso de aprender coisas novas, experimentá-las e de acreditar que é capaz. Do contrário, “as pessoas que não tiveram esse estímulo durante a sua formação e não praticaram por seu próprio interesse e vontade, podem se considerar incapazes mesmo”.

Também os entrevistados de LAURA acreditam ser uma questão de interesse, estímulo e prática. Eis suas palavras:

VIOLETA diz que se uma pessoa nunca teve, na vida, a oportunidade de improvisar, não está habituada, com certeza não será capaz e 'quanto mais o tempo passa, pior', podendo achar até que não vale a pena. MOEMA acredita que isso acontece 'pelo desinteresse quanto ao assunto, ou pela satisfação com o que já sabe fazer, pela falta de curiosidade ou falta de tempo, pelo grau de exigência ou censura consigo mesma, por falta de liberdade no instrumento'. IRAMAR reforça a questão do tempo, dizendo que um concertista tem que dedicar muito tempo para o aprendizado do repertório, ao passo que acontece o inverso com um grande pianista de jazz que improvisa muito bem, mas que pode não tocar as obras do repertório erudito. (LONGO, 2016, p. 63)

Por sua vez, Elvira Drummond considera que os pianistas que não criam no instrumento, ainda que possam conseguir ótimos resultados em suas interpretações, sempre terão uma lacuna lamentável, e, segundo ela, há "limitações que eliminam oportunidades. Sem contar que, ao abrir mão de atividades criativas, desperdiçamos uma fatia de prazer. O ato de criar é libertador. Vejo a liberdade como nosso bem maior" (LONGO, 2016, p. 63).

HUDSON concorda que exista essa resistência por parte de muitos profissionais em criar e revela ter, ele mesmo, "uma grande resistência em improvisar, por não ser ligado à música popular". Apesar disso, ele afirma buscar maneiras de desenvolver tal prática. Por exemplo, quando ele toca em uma igreja, seja católica ou evangélica, ou quando toca uma peça para alguma cantora, ele, às vezes, toma a liberdade de criar certas escalas, certas passagens, arpejos, ou utilizar outros recursos que acrescentem à obra. Para ele, o fato de muitos profissionais se sentirem incapazes de criar é porque nunca procuraram desenvolver essa habilidade. Ele mesmo nunca tinha escrito nenhuma peça até 2008, mas, nos últimos anos, vê a criação como a sua grande contribuição.

Por fim, HUDSON reafirma concordar com o fato de que muitos profissionais competentes mostram-se resistentes às práticas criativas, contando dois exemplos muito próximos a ele:

[...] eu já te falo do meu colega: ele tem uma técnica pianística bem mais à frente da minha, porque de 2008 pra cá eu não estou estudando [...] peças que poderiam me ajudar a manter o meu nível. Mas se alguém falar para ele assim: “Que tal você tentar compor uma pecinha para algum aluno?”. Não, não sai nada. A mente dele é de intérprete. Esse professor que fez o comentário no meu livro também é intérprete. Uma vez nós estávamos em uma igreja e trouxeram um hino litúrgico para ele tocar. Só tinham quatro notas: soprano, tenor, contralto e baixo. Esse professor suíço é uma sumidade. Se você chegasse para ele e falasse: “Toque um estudo de Chopin”, ele falava: “qual deles você quer ouvir?”. [...] Aí eu passei para ele esse hino do Hinário, achando que ele ia sair criando pra cima e pra baixo, mas não. Ele tocou exatamente as quatro vozes como estavam escritas na partitura. Então eu falei para ele: Samuel, por que você não cria umas notas? Ele respondeu: “*escreve que eu toco*”. (HUDSON, grifo nosso)

2.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, dei voz aos professores-compositores selecionados para exporem suas opiniões sobre a relevância das práticas criativas no ensino do piano. Pude entender um pouco de suas trajetórias, formação, a origem de tais práticas e os resultados que elas vêm trazendo a suas carreiras. Embora não tenham sido estimulados a desenvolver tais habilidades ao longo de suas formações, os entrevistados demonstraram que é possível ao professor de piano ampliar seus horizontes, suas abordagens, seus conhecimentos, bem como seu campo de atuação para melhor atender ao aluno contemporâneo em todas as suas expectativas e necessidades.

Pude conhecer, também, um pouco da obra desses compositores emergentes e a riqueza técnica e musical que trazem em seus materiais. Seus trabalhos legitimam a relevância que possuem no cenário atual da Pedagogia do Piano e oferecem um modelo àqueles professores que desejarem experimentar as práticas criativas em sua docência, tendo-os como uma referência inicial de qualidade.

As experiências narradas pelos entrevistados revelam o prazer que as práticas criativas trouxeram ao aprendizado do instrumento, tanto para o aluno, quanto para os próprios professores. Sem descartar a relevância do ensino tradicional do instrumento e sua funcionalidade, são notáveis os benefícios que a criação trouxe na construção dos professores-compositores, sujeitos da presente pesquisa.

Dos três professores-compositores entrevistados, apenas a professora Laura fez menção às três práticas criativas, tanto em sua formação complementar, quanto em sua atuação. Mencionou, inclusive, a elaboração de arranjos musicais, o que não foi citado pelos outros entrevistados. Hudson não utiliza a improvisação, nem em sua prática docente nem em sua prática instrumental e revelou preferência pelo modelo de ensino tradicional. Embora seja detentora de um vasto material didático para piano, June disse não utilizar muito a improvisação em suas aulas, com exceção das peças escritas no estilo *jazz*, em que ela utiliza tal prática.

Quanto ao material didático proposto por Laura, este abarca somente os alunos de nível iniciante. Já as composições de Hudson e June abrangem os mais variados níveis do ensino de piano, inclusive níveis mais avançados, podendo ser tocadas por alunos que cursam Música em universidades.

Laura e Hudson relataram partir de pontos comuns para iniciarem as suas criações. Elas originam-se de ideias musicais espontâneas que lhes vêm à mente ou de planejamentos prévios. Neste caso, escolhem os materiais técnicos e musicais que utilizarão em suas composições. June não utiliza nenhum modelo prévio, mas confia em seus conhecimentos sobre Composição. Talvez isso se deva ao fato de ela ser a única entre os três que possui formação nessa área.

Sobre o fato de professor de piano que não desenvolve práticas criativas ensinar seus alunos a desenvolverem tais habilidades, June e Laura concordam ser possível. Hudson diverge da opinião das demais entrevistadas, pois acredita que se o professor não for um modelo para seu aluno nessa área, dificilmente ele conseguirá instruí-lo em algo que não faz parte de sua realidade e prática.

A respeito do perfil do aluno contemporâneo, Hudson e Laura concordam que esse quadro tem se mostrado cada vez mais diverso e desafiador. A versatilidade do professor se faz necessária para conseguir atender às mais diversas demandas e expectativas do educando. June disse não ser essa a sua realidade.

Os três entrevistados inauguraram suas práticas composicionais já atuando como professores de piano. June e Laura iniciaram tais práticas movidas pela necessidade pedagógica. Em contrapartida, Hudson ingressou nesse universo criativo compondo peças livres, abrangendo, inclusive, outros instrumentos além do piano, e sem nenhum objetivo pedagógico definido. Somente depois de certo tempo, ele começou a criar peças com fins didáticos.

Por outro lado, Laura acredita ser benéfico o hábito de criar no caso do músico que decida seguir sua carreira como intérprete. Ainda que ele tenha que dedicar muitas horas de estudo do instrumento para conseguir preparar o repertório a ser apresentado, a entrevistada não vê as práticas criativas como uma perda de tempo. Ao contrário, ela as vê como importantes ferramentas que auxiliarão no amadurecimento técnico-musical do instrumentista. Hudson acredita não ser muito possível ao pianista conciliar o estudo do repertório com tais práticas, em razão do tempo e até mesmo do interesse desse músico, cujo foco principal é a interpretação e não a criação.

Em suma, dos três entrevistados, as ideias de Laura são as que mais se apropriam aos novos paradigmas da pedagogia do piano, descritos no primeiro capítulo, e aos parâmetros do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick. Talvez isso se deva ao fato de a professora-compositora conhecer, em profundidade, a realidade do ensino de piano no âmbito brasileiro, uma vez que tem ministrado oficinas de práticas criativas por todo o país.

CAPÍTULO 3

AUTORREFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA COMPOSICIONAL DO REPERTÓRIO DIDÁTICO

3 A PESQUISA ARTÍSTICA E AUTOETNOGRÁFICA

Neste capítulo relatarei minha experiência como professor-compositor e apresentarei um produto artístico, com três composições didáticas para o ensino do piano, em diferentes níveis de dificuldade, criadas para atenderem a várias demandas que têm surgido em minha trajetória como professor de piano.

Observados os novos paradigmas da pedagogia do piano, bem como o conteúdo extraído das entrevistas realizadas com os três sujeitos da pesquisa, elaborei três peças didáticas para piano em níveis de dificuldade e formações variados. Para me referir ao nível das peças, farei uso dos seguintes termos: elementar, intermediário e avançado. Segundo Zorzetti (2010 p. 729-730), embora não exista uma linha divisória nítida entre cada um desses níveis, eles são comumente utilizados por diversos autores e pedagogos.

Posto isso, apresento a primeira peça que se chama *Jabuticabeira* – para piano solo. Nessa obra, de nível intermediário, exploro as técnicas estendidas e a linguagem contemporânea, somadas a elementos da música descritiva. Uso recursos extramusicais, como os *haicais*⁴³, e efeitos sonoros como os *clusters*, além de sons produzidos com a inserção de objetos no piano. Desse modo, procuro instigar a imaginação do aluno e narrar as etapas de uma jabuticabeira, desde o surgimento das flores até o romper dos frutos, combinando, metaforicamente, o uso das teclas brancas e pretas do piano para isso. A segunda peça, *Gotas de Saudade* – para piano solo com acompanhamento para o professor – foi pensada para alunos iniciantes, do nível elementar, visando, principalmente, a iniciação do público adulto, embora também possa ser facilmente executada por crianças. Exploro apenas as teclas pretas, com movimentos alternados dos braços e cruzamento de mãos, para

⁴³ *Haikai* é um poema curto, de origem japonesa, escrito sob uma forma fixa, composta de três versos (terceto) formados por dezessete sílabas poéticas. Tal linguagem pode ou não apresentar um esquema de rimas e títulos. Os temas mais explorados nos haicais são referentes ao cotidiano e à natureza. Fonte: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-haikai/> (Acesso em 03/07/2019)

trabalhar a memorização da topografia do teclado. Para isso, utilizo o grupo de duas e de três teclas pretas, como referência inicial para localização das notas musicais. Por fim, apresento a música *Entardecer* – para dois pianos. Essa obra, de nível elementar-intermediário, foi escrita inicialmente para piano solo, mas adaptada para dois pianos, em razão da demanda de uma das escolas onde atuo. Nela, introduzo o uso de acordes, melodias em movimento paralelo, cruzamento de mãos, empréstimo modal e uso do pedal sincopado.

No âmbito metodológico, este capítulo se configura como uma pesquisa artística. Embora seus dados sejam mais comumente explorados no campo de pesquisa da *Performance*, eles possibilitaram combinar a prática didático-artística com a abordagem teórica. Assim procedendo, pretendia contribuir para a produção de conhecimento não só para a área da Educação Musical, como também para minha prática como professor-compositor através do contato com os alunos ao aprenderem e executarem cada peça.

A propósito, em entrevista concedida a Alves e Reis (2016), o compositor Oiliam Lanna menciona a importância da relação entre o compositor e o intérprete:

Embora nós, compositores, estejamos permanentemente considerando o ouvinte, aquele que vai receber, apreciar, julgar em certa medida nossos trabalhos, dirigimo-nos de modo especial aos intérpretes, que irão veicular nossas ideias, perpassadas por sua própria inteligência e sensibilidade. (ALVES; REIS, 2019, p.9)

Segundo Domenici (2012), ainda despontando como uma nova modalidade de pesquisa em artes que vem sendo discutida e desenvolvida,

[...] a pesquisa artística, fundamentada no entrelaçamento entre sujeito e objeto, ação e reflexão, teoria e prática, almeja ao mesmo tempo proporcionar um suporte ao artista engajado no ato de investigação e reflexão sobre a sua prática e contribuir para o conhecimento gerado pelo campo da pesquisa em geral. (DOMENICI, 2012, p. 176)

De acordo com Borgdorff (2012), uma das características fundamentais que distinguem a pesquisa artística de outras modalidades de pesquisa é o entrelaçamento entre a produção de um objeto artístico e a pesquisa em um processo dinâmico. Coessens, Crispin e Douglas (2009, p. 79) acreditam que ela deva promover uma articulação da experiência com os cânones da prática, com os pares que detêm o conhecimento da área, ou com o sistema de crenças e valores do próprio artista, proporcionando-lhe uma reavaliação e renovação, bem como uma tomada de consciência e reorientação em sua prática.

O capítulo em questão ainda traz um viés de pesquisa autoetnográfica. A autoetnografia, um subgênero da etnografia, consiste em um método de pesquisa de cunho autobiográfico, que se propõe a analisar e a descrever, de forma sistemática, determinada experiência pessoal, a fim de compreendê-la culturalmente (ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2011; RIORDAN, 2014). Com ênfase na interação entre pesquisador e objeto de estudo (DAVIES, 2008), ela abarca a descrição e análise de experiências pessoais (ADAMS, JONES, ELLIS, 2015). Dessa forma, “a autoetnografia distingue-se da etnografia [...] pela inserção do observador como próprio objeto de investigação” (BENETTI, 2017, p. 152). Ela “envolve reflexividade, sentimentos, pensamentos e práticas do pesquisador, e descreve a própria experiência e as suas variações de sentido” (Ibid. p. 155).

Por fim, é possível concluir que

[...] a autoetnografia encontra compatibilidade na investigação artística sobretudo pelas seguintes razões: é uma modalidade de investigação que incorpora a vivência emocional, preferências estéticas, sensibilidade e objetos artísticos criados pelo investigador; trabalha continuamente com o registro e a análise de epifanias – o que ocorre habitualmente em registros de investigação artística; serve não apenas para lembrar o passado, mas registra acontecimentos do presente decorrentes do processo de investigação/criação; não considera o investigador somente como representante de uma cultura ou fenômeno, mas enquanto indivíduo – valoriza os seus impulsos artísticos; e os recursos da autoetnografia podem ser aplicados a qualquer momento da investigação artística. (BENETTI, 2017, p. 156)

3.1 JABUTICABEIRA: AS TÉCNICAS ESTENDIDAS APLICADAS NA COMPOSIÇÃO DO REPERTÓRIO DIDÁTICO PARA PIANO

Esta peça didática – *Jabuticabeira* – tem como objetivo estimular o contato do aluno com alguns tipos de *técnicas estendidas* do piano, de forma a proporcionar novas experiências musicais, ampliar seu conhecimento técnico e enriquecer seu repertório de possibilidades e sonoridades, vindo a funcionar como uma porta de entrada a determinadas vertentes da música contemporânea.

Segundo Padovani e Ferraz (2011), as *técnicas estendidas* sempre estiveram diretamente ligadas às práticas musicais, resultantes de experimentações com recursos instrumentais e vocais, não constituindo privilégio apenas da música contemporânea. No entanto, o termo *técnica estendida* só ganhou popularidade em meados do século XX e refere-se “aos modos de tocar um instrumento ou utilizar a voz que fogem aos padrões estabelecidos principalmente no período clássico-romântico” (PADOVANI; FERRAZ, 2011, p. 11).

Na atualidade, vários compositores têm feito uso das *técnicas estendidas* no piano. A título de exemplo, posso citar o grupo *PianOrquestra*⁴⁴, grupo brasileiro formado por cinco pianistas que tocam em um único instrumento um repertório de arranjos e composições feitas para o piano preparado. Outro exemplo é o pianista Peter Bence⁴⁵, que utiliza recursos eletroacústicos como forma de explorar novas sonoridades no piano.

Percebo, porém, uma escassez de materiais pedagógico-musicais que introduzam as *técnicas estendidas* no ensino do piano, principalmente no Brasil. Podemos constatar tal fato até mesmo observando as obras dos três professores-compositores abordados nesta pesquisa que, apesar de fazerem uso da linguagem contemporânea em suas peças didáticas, ainda não exploraram tais técnicas em

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/PianOrquestra> (Acesso em 03/07/2019)

⁴⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/BencePeterOfficial> (Acesso em 03/07/2019)

suas criações. Tenho conhecimento de apenas alguns materiais publicados contendo peças didáticas para piano explorando a nova linguagem, mas todos eles internacionais. Um deles é a *Série Spectrum*⁴⁶, uma coleção de peças contemporâneas para piano solo de variados compositores, dividida em cinco volumes que abrangem os diferentes níveis de aprendizagem. A outra é a *Coleção Játékok*⁴⁷, de György Kurtág, distribuída em nove volumes. Os volumes I, II, III, V, VI, VII e IX são para piano solo, e os volumes IV e VIII para piano a quatro mãos ou dois pianos.

Segundo Deltrégia (1999), as causas dessa escassez de materiais no Brasil são variadas, mas a autora aponta a formação tradicional dos músicos como uma causa bastante decisiva: “um exemplo disso é o que ocorre na pedagogia do piano no Brasil, que, de uma maneira geral, não incorporou esse novo repertório. É o que podemos notar em programas de apresentações e concursos de alunos” (DELTRÉGIA, 1999, p. 15).

Diante dessa realidade, proponho a composição *Jabuticabeira* para introduzir o repertório didático com *técnicas estendidas* no piano. Meu objetivo com essa composição foi colocar o aluno em contato com essa nova possibilidade de linguagem musical, além de parecer-me um recurso de aprendizagem técnico-musical mais abrangente. Em concordância com Daldegan e Dottori (2011), acredito que esse trabalho “possa contribuir para ampliar o universo estético dos instrumentistas” (DALDEGAN; DOTTORI, 2011, p. 114).

Juntamente com Rocha (2016),

[...] defendemos que oferecer um ensino de piano pautado [...] 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

⁴⁶Disponível em: <https://www.amazon.co.uk/Spectrum-contemporary-works-piano-ABRSM/dp/1854728717> e <https://br.abrsm.org/en/about-abrsm/> (Acesso em 03/07/2019)

⁴⁷ Disponível em: http://www.junttu.net/kristiina/Jatekok_brings.html (Acesso em 03/07/2019)

[...] 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. (ROCHA, 2016, p. 49)

3.1.1 Objetivos técnico-musicais e didáticos da peça *Jabuticabeira*

Os objetivos pretendidos nessa peça são os seguintes: explorar *técnicas estendidas* no piano; oferecer um novo material pedagógico para o ensino do instrumento; trabalhar questões técnicas como o uso dos pedais e a execução de *clusters*, arpejos, cruzamento de mãos, pentacordes, tetracordes, escalas e oitavas; estimular a prática de improvisação; trabalhar a leitura de partitura de música contemporânea; ampliar as possibilidades interpretativas através de recursos extramusicais, como a utilização de *haicais*, que sugerem uma diversidade de caráter expressivo em cada seção da obra.

3.1.2 O processo de composição de *Jabuticabeira*

A ideia desta composição nasceu em uma aula de piano ao estimular uma aluna a fazer uma composição livre. Seu histórico de aprendizado baseia-se no ensino tradicional do piano, apenas reproduzindo peças, em sua maioria, de compositores europeus. Nunca havia composto nada e também apresentava dificuldades de memorização do repertório, embora tivesse uma ótima leitura de partitura.

A aluna apresentou resistência e algumas dificuldades em tentar compor, mas disse-me que gostaria que a música se chamasse *Jabuticaba*, por ser a época de sua fruta preferida. Imediatamente lembrei que as flores da jabuticabeira são brancas e os frutos negros, e comentei com ela que seria uma ótima ideia explorar temas utilizando as teclas brancas e pretas do piano. Sem sucesso nessa atividade de criação, a aluna pediu para que eu compusesse algo com o tema sugerido por

ela. Foi então que resolvi compor algo referente à jabuticaba, mas que apresentasse um novo material de estudo à aluna, diferente do repertório que sempre executou.

No primeiro momento, fiz uma pesquisa de peças para piano em que são utilizadas *técnicas estendidas*, utilizando tanto as redes sociais (*Youtube* e *Instagram*), quanto alguns livros já mencionados neste estudo, para coletar referências para o meu trabalho. Em seguida, fiz uma pesquisa sobre a árvore jabuticabeira⁴⁸ e suas características, a fim de traçar o roteiro de criação, bem como as questões técnico-musicais que eu abordaria nesta obra. Decidi, então, compor uma música descritiva, utilizando três *haicais*⁴⁹, que antecedem cada seção e narram as três etapas da jabuticabeira: a estação das flores, a transição das flores para os frutos e, por fim, a fase abundante de frutos.

Por ser minha primeira música composta nessa linguagem, e por ser também o primeiro contato da aluna com a música contemporânea, optei por usar objetos acessíveis e que não exigiriam um conhecimento tão aprofundado sobre a preparação do piano. Além disso, não queria causar nenhum dano ao instrumento, mas queria, ainda assim, proporcionar sonoridades interessantes. Na preparação do piano, utilizei apenas duas borrachas, uma folha de papel ofício, chaves e folhas de *post-it* para indicar as cordas tocadas com *pizzicato*. Utilizei, também, a harpa⁵⁰ do piano como fonte sonora, onde são feitos alguns arpejos e o *pizzicato*.

Na primeira parte da música, criei temas utilizando apenas as teclas brancas (figura 10), que simbolizam a estação de flores da jabuticabeira, de mesma cor. Explorei arpejos ascendentes feitos na harpa do piano, simbolizando o soprar do vento na árvore; o *pizzicato* nas cordas agudas simboliza o aparecimento das primeiras flores, uma a uma, seguido de arpejos feitos nas próprias teclas brancas,

⁴⁸ Disponível em: <http://www.jabuticabeira.com.br/> (Acesso em 03/07/2019)

⁴⁹ Os *haicais* foram escritos por mim, inspirados na aluna, e encontram-se na partitura da obra, no Apêndice C, ao final desta Dissertação.

⁵⁰ Sobre o termo harpa do piano, me refiro ao conjunto de cordas do instrumento que, ao serem perpassadas pelo movimento ascendente ou descendente dos dedos, produzem um som similar ao do instrumento harpa.

mas com uma nova sonoridade produzida por uma folha de papel ofício na região médio-grave do piano, remetendo ao som das folhas da jabuticabeira. A harmonia dessa primeira parte, que explora tetracordes com sétimas maiores e menores, é intencionalmente repetitiva, pois entendo que a repetição é parte essencial da aprendizagem, embora mudem-se os timbres decorrentes da utilização das *técnicas estendidas*.

Figura 10. Arpejos e *pizzicato* na obra *Jabuticabeira*

The image shows a musical score for the piano part of 'Jabuticabeira'. It is marked 'Tempo Rubato' with a tempo of 50. The score is in 4/4 time and consists of two staves. The left staff (bass clef) features a series of arpeggiated chords, starting with a mezzo-piano (*mp*) dynamic and the instruction 'Como brisa leve...'. The right staff (treble clef) has a melodic line that begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and includes a section marked 'm.e. pizz.' (mezza voce pizzicato) with a fermata over the notes. The score is labeled with a box 'A' in the top left corner.

Fonte: Eduardo Barros

A segunda parte da peça simboliza a festa no quintal da aluna ao perceber que as flores estão se tornando os primeiros frutos. Utilizei o som percussivo produzido pela inserção de duas borrachas entre duas cordas graves do piano, somadas ao som de chaves, para simbolizar o som de tambores (figura 11). Na pesquisa feita sobre a jabuticabeira, constatei que os meses em que normalmente os frutos aparecem são os meses de janeiro, fevereiro, agosto e setembro (há algumas variações quanto a época em que isso ocorre, por isso decidi utilizar a informação coletada no *site* em que fiz a pesquisa, registrado em nota de rodapé anteriormente). Sendo assim, recorri à série harmônica e utilizei como tema na mão direita as notas referentes aos harmônicos 1, 2, 8 e 9, equivalentes aos meses em que os frutos normalmente aparecem.

Figura 11. Sons percussivos gerados pela inserção de objetos no piano, na obra *Jabuticabeira*

Pno.

17

17

cresc. poco a poco

Lea

Lea

Fonte: Eduardo Barros

Na segunda metade da segunda seção, criei um tema em ritmo de valsa, abordando aspectos importantes da técnica pianística que são o cruzamento de mãos (figura 12) e o uso de pentacordes, que auxiliam na aquisição da forma da mão, além do uso do pedal sincopado. Toda essa seção é construída com temas e harmonias que alternam o uso de teclas brancas e pretas, simbolizando a transição sofrida pela jabuticabeira. O uso do timbre produzido pela folha de papel ofício é retomado pelo acompanhamento feito pela mão direita.

Figura 12. Cruzamento de mãos na obra *Jabuticabeira*

Tempo Rubato ♩ = 163

E m.e. sobreposta

mf m.d.

mf m.e.

mf δ^{tra}

Lea

Lea

Lea

Lea

Lea

Fonte: Eduardo Barros

Na transição para a terceira e última parte, criei uma escala baseada nos meses do ano em que há jabuticabas no pé – utilizando teclas pretas – e nos meses em que não há – utilizando teclas brancas (figura 13). A grafia dessa escala se propõe a evocar o colorido preto e branco da jabuticabeira. A escala também foi concebida de forma a criar um padrão de dedilhado, perpassando por ambas as mãos que, alternadamente, fazem um movimento ascendente, criando a seguinte sequência de notas: 2 teclas pretas (m.e.), 5 teclas brancas (m.d.)⁵¹, 2 teclas pretas (m.e.), 3 teclas brancas (m.d.), 2 teclas pretas (m.e.), 5 teclas brancas (m.d.), 2 teclas pretas (m.e.), 3 teclas brancas (m.d.) e 2 teclas pretas (m.e.). Há também o uso do *pedal trêmulo*.

Figura 13. Escala alternando mão esquerda (teclas pretas) e mão direita (teclas brancas)

The musical score for piano (Pno.) is in 2/4 time. It begins with the instruction 'Sem rigor' and a dynamic marking of *p*. The left hand (m.e.) plays black keys and the right hand (m.d.) plays white keys. The score includes dynamic markings *p* and *ff*, and performance instructions 'Simile', 'rit.', and 'Trêmulo'. Fingerings are indicated with numbers 1-5. A 'Ped.' symbol is present at the bottom.

Fonte: Eduardo Barros

Por fim, a última seção da peça simboliza a estação dos frutos, que se apresentam em inúmeros cachos negros. Para isso, utilizei a técnica de *clusters*

⁵¹ (m.d.) = mão direita

(m.e.) = mão esquerda

(cachos) somente nas teclas pretas (de forma a evocar visualmente a imagem da jabuticabeira coberta de frutos), com movimentos amplos feitos pelos dois braços em movimento espelhado – importante elemento da técnica pianística – seguida de uma melodia feita pela mão direita utilizando a escala pentatônica (figura 14), fazendo, assim, uma alusão à música japonesa, que se utiliza muito dessa escala, uma vez que utilizei os *haicais* (de origem japonesa) como recurso extramusical e de importante destaque na obra em questão.

Figura 14. *Clusters* em movimento espelhado seguidos de uma melodia construída sob a escala pentatônica

The musical score is written for piano in 4/4 time, with a tempo marking of quarter note = 74. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The piece begins with a fortissimo (*ff*) dynamic. The first section consists of mirrored clusters in both hands, with the right hand starting on a chord marked 'F' in a box. The clusters are marked with a slur and a fermata. After a double bar line, the right hand plays a melodic line in a pentatonic scale, marked 'm.d. legato' and with a slur. The left hand continues with mirrored clusters, also marked with a slur and a fermata.

Fonte: Eduardo Barros

A escala pentatônica também é ideal para introduzir a prática da improvisação no instrumento. Tal prática criativa é sugerida e incentivada no final da peça (figura 15). Como acompanhamento para a improvisação, sugeri a continuação dos *clusters*. Dessa forma, é possível que o aluno improvise mesmo sem ter conhecimentos específicos de harmonia funcional, como é o caso de minha aluna, pois se preocupará apenas em manter o padrão já feito na mão esquerda anteriormente, atentando-se somente aos improvisos melódicos nas teclas pretas (escala pentatônica).

Figura 15. Sugestão de improvisação na obra *Jabuticabeira*

Tocar esta seção 4x. Na terceira e quarta vez, o instrumentista poderá improvisar melodias usando somente as teclas pretas, mantendo o mesmo padrão de acompanhamento feito pela mão esquerda (clusters).

The musical score is for piano (Pno.) and consists of two staves. The treble staff begins at measure 48 and contains a melodic line with a dashed line above it indicating improvisation. The bass staff contains a cluster accompaniment pattern. The key signature has three sharps (F#, C#, G#).

Fonte: Eduardo Barros

A decisão em utilizar a escala pentatônica para a improvisação se deve também ao fato de ela não conter o trítono. Portanto, essa escala proporciona uma combinação melódica que não causa estranheza aos ouvidos do aluno e, ainda, que combina mais facilmente com inúmeras possibilidades de acompanhamentos. Além disso, a própria topografia do instrumento facilita a utilização dessa escala, em se tratando da escala pentatônica de Fá sustenido. O fato de a aluna ser adulta também influenciou diretamente nessa escolha. Diferentemente de uma criança, o adulto geralmente mostra-se mais resistente a atividades de improvisação, pois costuma trazer para sua criação o seu senso crítico. Em minha experiência como professor, ao tentar introduzir músicas contemporâneas a alunos adultos, é comum haver determinados tipos de preconceitos por parte deles ao tocar as peças, pois o uso não convencional das harmonias e materiais melódicos, dissonantes em comparação ao repertório tradicional que muitos deles preferem, faz parecer soar *errado* ou *feio*, nas palavras de muitos deles. Pelos diversos motivos já explanados

acima, a escala pentatônica⁵² foi o recurso musical que julguei mais apropriado para a inserção da prática criativa de improvisação.

No último compasso, utilizo, ainda, o pedal tonal (figura 16), pouco explorado por alunos de piano nos níveis elementar e intermediário.

Figura 16. Indicação do uso do pedal tonal ao final da peça *Jabuticabeira*

Como no início...

Ped. Tonal

Fonte: Eduardo Barros

3.2 GOTAS DE SAUDADE: DIALOGISMO E POLIFONIA NA COMPOSIÇÃO DO REPERTÓRIO DE INICIAÇÃO AO PIANO

O termo *dialogismo*, enunciado pelo teórico russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), foi importado da área da linguística. No entanto, esse conceito, “fundamental na concepção bakhtiniana de linguagem, aplica-se também à obra musical” (LANNA, 2014, p. 14). Tal afirmação é reforçada por Cassotti⁵³ (2011), ao considerar que, embora “Bakhtin tenha focado suas teorias filosóficas na criação literária e no texto verbal, seu conceito de dialogismo pode ser aplicado a qualquer trabalho artístico

⁵² O recurso de utilizar a escala pentatônica para a improvisação ao piano é bastante comum nos métodos que propõem esse tipo de prática criativa. Tal abordagem pode ser encontrada, por exemplo, no livro *Divertimentos, para piano*, de Laura Longo.

⁵³ Disponível em <http://nevmenandr.net/scientia/festschrift/cassotti.pdf>

pretendido como um texto não verbal”⁵⁴ (CASSOTTI, 2011, p. 114). Para Pires e Tamanini-Adames (2010, p. 68), “o dialogismo acontece dentro de qualquer produção cultural, verbal ou não verbal, elitista ou popular”.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 160), o dialogismo se refere “às relações que todo enunciado mantém com enunciados produzidos anteriormente, bem como os enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem”. De acordo com Molon e Vianna (2012),

[...] pode-se entender por dialogismo, grosso modo, a compreensão de que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez concretizado, abre-se à resposta de enunciados futuros. (MOLON; VIANNA, 2012, p. 152)

Toda criação musical dialoga, direta ou indiretamente, com as criações que a antecederam, e “mesmo o que parece desprovido de relação e de tradição mantém uma *relação secreta com o passado*” (LIGETI⁵⁵, 2001, p. 152 *apud* LANNA, 2014, p. 15, grifo nosso). Essa visão do movimento criador, como uma complexa rede de inferências, refuta a “visão da criação como uma inexplicável revelação sem história, ou seja, uma descoberta sem passado, só com um futuro glorioso que a obra materializa” (SALLES, 2014, p. 21).

Sendo assim, de acordo com Vasconcelos e Lanna (2017),

[...] o compositor recorre às músicas precedentes e as traz para um diálogo com a nova obra em formação, obras oriundas de diferentes contextos espaço-temporais que se embatem na mente criadora e alimenta o processo composicional. O compositor dá ouvidos a uma multiplicidade de vozes durante seu processo de criação, dialoga com elas e as deixa falarem através dele; essa conversa é parte constituinte e perceptível na obra finalizada, pois transparece a

⁵⁴ Tradução minha para: “[...] Bakhtin focused his philosophical theories on literary creation and on the verbal text, his concept of dialogism can be applied to any artwork intended as a nonverbal text.” (CASSOTTI, 2011, p. 114)

⁵⁵ LIGETI, György. La forme dans la musique nouvelle. In: LIGETI, György. **Neuf Essais sur la Musique**. Genève: Contrechamps, 2001.

presença de outros compositores e suas obras (outras vozes). As vozes de outros compositores são apenas uma parte da quantidade total das vozes assimiladas pelo compositor, porém porção significativa ao abordar a área composicional, são testemunhos de diferentes realidades que o compositor tem às mãos; esses testemunhos – materializados nas obras anteriores – são parte indissociável da criação musical, o compositor atua sobre eles ao mesmo tempo sofre influências ou deixa-se influenciar, é nessa arena que o compositor decide por atribuir determinadas características (e não outras) sobre o novo universo da obra em construção. (VASCONCELOS; LANNA, 2017, p. 2-3)

Como já disse no capítulo anterior, amparado por Vygotski (1998; 2009), reforço a importância da imitação e da construção de referências como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem e de criação. Segundo Cooke (1989, p. 169), inspiração não é resultado do acaso, “mas é fruto de um acúmulo de experiências sobre as músicas de outros compositores, tanto os antigos como seus contemporâneos (e até de sua própria obra), retidas num tipo de inconsciente”.

O compositor traz para sua criação, ainda que inconscientemente, experiências vividas, sua personalidade, modelos estilísticos do repertório já tocado por ele ou escutado ao longo de sua história, as abordagens de seus mestres, razões sociais, religiosas, didáticas. Por conseguinte, motivações diversas dialogam com os objetivos traçados por ele ao criar sua obra, ajudando-o, cada vez mais, na construção de sua identidade como compositor.

É nessa busca pela relação dialógica e pela construção de minha identidade como professor-compositor que busquei referência na obra de Violeta Gainza de Gainza, importante pedagoga e compositora, difusora das práticas criativas no ensino do piano, principalmente no que diz respeito ao uso da improvisação nas aulas de música. Mais diretamente em diálogo com seu livro *Palitos Chinos (chop sticks), para la iniciación al piano*⁵⁶, me propus a compor uma peça didática

⁵⁶ Disponível em <http://www.violetadegainza.com.ar/2005/06/palitos-chinoschop-sticks/> (Acesso em 03/07/2019)

chamada *Gotas de Saudade*, que dialogasse com os padrões estéticos, estilísticos e com os materiais técnicos e musicais propostos por Gainza na condução de um repertório para iniciantes ao piano.

3.2.1 Objetivos técnico-musicais e didáticos da composição *Gotas de Saudade*

Nesta seção, trabalharei a composição *Gotas de Saudade* com os seguintes objetivos: trabalhar forma e caráter; estimular a memorização da topografia do teclado e a memorização musical; fortalecer a forma da mão; utilizar os movimentos alternados de braços; explorar o cruzamento de mãos; introduzir a escuta polifônica através do diálogo entre a melodia tocada pelo aluno e o acompanhamento feito pelo professor; usar a escala pentatônica (teclas pretas) como material de referência para posteriores atividades de composição e improvisação ao piano; oferecer ao professor possibilidades de rearmonizações de uma mesma melodia, instigando-o a criar sua própria harmonização; executar melodia sincopada através da imitação e escuta; trabalhar o toque *legato*.

3.2.2 O processo de composição de *Gotas de Saudade*

A peça *Gotas de Saudade* foi composta com o intuito de ser uma música de fácil assimilação e rápido aprendizado, podendo ser trabalhada, por exemplo, com um aluno em seu primeiro contato com o instrumento. Pensando nisso, a exemplo do que fez Violeta Gainza, compus uma melodia possível de ser tocada com apenas um dedo de cada mão, de maneira que, até o aluno de mais tenra idade, cuja mão ainda não possua habilidade motora para tocar com todos os dedos, consiga fazê-lo, mesmo tendo que utilizar a forma de *pinça*⁵⁷ para isso.

⁵⁷ Com quase toda a mão fechada, em forma de concha, o aluno toca apenas com o dedo 2 (indicador) ou com o dedo 3 (médio), apoiado pelo dedo 1 (polegar), de maneira a sustentar a falange

O toque *legato* é explorado durante toda a música (figura 17), tanto na melodia do aluno quanto no acompanhamento do professor. O cruzamento de mãos também já é apresentado nas duas seções da obra. A seção B trabalha ainda com a figura rítmica da *síncope*. A peça foi pensada para ser ensinada por imitação, considerando que o aluno não possui nenhum conhecimento musical, nem de leitura, nem de reconhecimento do instrumento. Sendo assim, é possível que ele consiga tocar já na primeira aula em uma tonalidade (Fá sustenido maior) com muitos acidentes e também realizar figuras rítmicas como a *síncope*, que através da leitura musical, para um iniciante, seria um processo muito mais demorado. Mas, o estudante já poderá vivenciar e explorar, em sua primeira aula, questões musicais importantes em sua formação, mesmo que ele ainda não tenha consciência de tudo o que conseguirá executar.

Figura 17. Melodia em *legato* feita pelo aluno, utilizando apenas teclas pretas, alternando as mãos, na obra *Gotas de Saudade*

The musical score consists of two staves. The top staff, labeled 'Aluno', shows a melody in treble clef with a tempo marking of $\text{♩} = 87$. The melody is written in a key signature of three sharps (F# major) and uses only black keys. The bottom staff, labeled 'Professor', shows the accompaniment in grand staff (treble and bass clefs). It includes chords: F#9, C#F, D#m7, and B9. The bass line features a rhythmic pattern of eighth notes with asterisks indicating specific fingerings or techniques. The score is marked with 'p' (piano) and 'Sempre legato'.

Fonte: Eduardo Barros

e não deixar que o dedo fique flácido ao pressionar as teclas. O uso do polegar como apoio é dispensável para alguns adultos que já consigam manter as falanges firmes.

Como mostra a partitura acima, o desenho melódico da obra proporciona o trabalho com o gesto musical dos grandes movimentos de braços alternados, habilidade básica, mas imprescindível à construção da técnica pianística. Segundo afirma Teles (2005), o gesto musical “resulta da estruturação dos padrões sonoros. Ele unifica e direciona a ideia musical. Esse gesto é estabelecido em função de decisões interpretativas que *fazem parte da construção da expressividade musical*” (TELES, 2005, p. 8, grifo nosso), somado ao gesto motor, que, de acordo com Paynter (1992, p.73), é a maneira pela qual “podemos transmitir nossas intenções através de movimentos corpóreos expressivos”. Dessa maneira, naturalmente o aluno já iniciará o processo de aquisição de elementos básicos da técnica pianística que, para Kaplan (1987, p.17) é a “melhor maneira de coordenar os vários movimentos necessários para interpretar uma obra musical num menor tempo e com o menor gasto de energia possíveis.”

Teles (2005) ainda acrescenta que

[...] um planejamento expressivo, que visa organizar as ideias musicais, aliado a um plano motor que utiliza padrões musculares que atenderão as necessidades da interpretação, transforma-se numa perfeita combinação de atitudes que levam à construção de uma performance sólida e eficaz. (TELES, 2005, p. 13)

O desenho melódico também foi pensado de forma a promover a memorização do teclado do piano. Para isso, procurei elaborar cada frase musical, na seção A, iniciando-se com a primeira nota do grupo de teclas pretas, ora com o grupo de duas teclas, ora com o grupo de três teclas. Tal visualização, acredito, ajudará o aluno, posteriormente, a identificar visualmente as notas brancas de referência do teclado: *Dó* (localizada antes do grupo de duas teclas pretas) e *Fá* (localizada antes do grupo de três teclas pretas).

Em concordância com o padrão sugerido por Laura Longo no capítulo anterior, ao dizer: “faça coisas simples e repita bastante”, utilizei uma melodia de fácil assimilação que se repete várias vezes, tanto na seção A quanto na seção B.

Embora a música seja bem maior na questão da duração, se comparada a outras peças didáticas de iniciação ao piano, inclusive as de Gainza, que são geralmente bem curtas, a melodia possui vários padrões repetitivos que facilitam a memorização. Todos os alunos iniciantes com os quais essa composição foi testada conseguiram executá-la inteira ao fim da primeira aula.

Embora seja perfeitamente aplicável na iniciação ao piano do público infantil, essa peça foi concebida primeiramente para atender o público adulto. Nas duas escolas onde trabalho, atualmente, a maior parte dos alunos é formada por adultos. É comum ouvi-los dizer que não gostam de tocar muitas músicas dos métodos de iniciação ao piano, pois alegam soar muito infantis. O fato de as peças também serem mais curtas lhes dá a impressão de que a música é fácil demais e inadequada até mesmo para serem executadas nos recitais que essas escolas promovem ao final do semestre. Além disso, muitas obras para iniciantes trazem nomes que remetem ao universo infantil, sem contar que as ilustrações que muitos métodos trazem reforçam ainda mais essa visão que os alunos adultos têm desse repertório. Sendo assim, criei uma música que contempla os mesmos aspectos técnico-musicais encontrados em muitos métodos de iniciação ao piano, mas com duração maior, com nome que não remete ao universo infantil necessariamente e com acompanhamento mais elaborado. Este, somado à melodia, traz elementos musicais que enriquecem a sonoridade da peça e fazem-na soar mais apropriada à faixa etária predominante com a qual trabalho. Apesar disso, essa música já foi testada com uma criança de seis anos de idade e, de igual forma, cumpriu seu propósito didático, sendo perfeitamente adaptável a esse público que se mostra mais versátil.

De volta às questões musicais, o padrão harmônico em *Gotas de Saudade* apresenta-se diverso. Isso é o que a faz parecer extensa, pois sempre que a melodia da seção A é tocada, seja na exposição do tema, seja em sua reexposição, um padrão diferente de acordes, tanto da tonalidade da música quanto de outras tonalidades vizinhas (empréstimo modal), é sugerido. Isso traz um colorido diferente à mesma frase musical executada repetidas vezes pelo aluno. Além de um

acompanhamento escrito para o professor, que ofereço como uma sugestão de arranjo para a melodia da música, cifras são colocadas para que o professor também tenha a liberdade de improvisar um novo acompanhamento, da forma que achar melhor. Sobretudo, encorajo o professor a criar novas harmonias para a peça, testando possibilidades e coloridos diferentes. Apresento detalhes desse processo criativo a seguir.

Com relação à linguagem, a mudança harmônica “[...] no coração do pensamento semiótico de Bakhtin, permite conceber o modo como a ironia, as mudanças de voz, de perspectiva, de cor ou de tom proíbem uma concepção estática da produção cultural” (WALL, 2010, p. 13). Segundo Bakhtin (2008, p. 253), a mesma palavra, a mesma ideia e o mesmo fenômeno, aplicados de formas diversas, soam de modo diferente. Na música, a mudança de harmonia, principalmente aplicada a uma mesma melodia, traz dinamismo, movimento e nova perspectiva a um mesmo discurso, promovendo, inclusive, o diálogo com outras tonalidades através do uso de acordes de empréstimos modais, enriquecendo ainda mais o material sonoro.

Dando sequência ao processo de composição de *Gotas de Saudade*, forma e caráter também ganham merecida atenção no estudo dessa peça. Apresentada na forma *A B A* (onde a seção *A* da exposição é repetida duas vezes), a memorização se dá naturalmente pela própria repetição das frases melódicas que compõem cada seção. Essa forma introduz, embrionariamente, uma importante estrutura composicional que será futuramente muito explorada no repertório pianístico: a *forma sonata*. A construção melódica e harmônica se propõe a despertar, no intérprete e no ouvinte, o sentimento que dá nome à obra: a saudade. Em teste com cinco alunos de piano iniciantes, antes de revelar o nome da obra, eu a executei duas vezes, tanto para reconhecimento da forma quanto do caráter musical. Ao indagar os alunos a respeito do que a música os remetia, as expressões usadas foram exatamente: saudade, melancolia, lembrança de algo que já passou, tristeza. Esse reconhecimento da mensagem que a música carrega é essencial para que o

aluno construa uma interpretação mais pessoal, atentando-se não somente aos aspectos técnico-musicais, mas também aos aspectos subjetivos, que se correlacionam mutuamente.

Preocupe-me, ainda, na obra em questão, com o uso elementar da polifonia musical. Segundo Pires e Tamanini-Adames (2010), “o termo polifonia é usado desde há muito para designar um tipo de composição musical em que várias vozes, ou várias melodias, sobrepõem-se em simultâneo” (PIRES, TAMANINI-ADAMES, 2010, p. 66). Utilizei, portanto, o conceito elementar de polifonia na composição *Gotas de Saudade* a partir da seção B, com a inserção de uma melodia sincopada que promove a interação professor/aluno através de um jogo de pergunta e resposta, em uma espécie de cânone (figura 18). Desse modo, ainda que de forma inconsciente, o aluno já vivenciará, em seu aprendizado, uma escuta polifônica, linguagem raramente encontrada no repertório de iniciação ao piano.

Figura 18. Melodia sincopada feita pelo aluno e repetida em momento defasado pelo professor

The musical score for piano (Pno.) is presented in two staves. The top staff is the right hand, and the bottom staff is the left hand. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 4/4. The score begins at measure 18. The right hand melody is syncopated, starting with a dotted quarter note followed by an eighth note. The left hand accompaniment consists of eighth notes. Chords are indicated above the right hand: B9, D#m7, B9, C#B, B, F#9/A#. The left hand has 'Reo.' markings with asterisks below it.

Fonte: Eduardo Barros

Na reexposição da seção A, a polifonia é mantida, agora utilizando-se de pequenos motivos do tema principal tocado pelo aluno, mas em momentos

defasados. A melodia presente no acompanhamento do professor soa como um eco daquilo que o aluno acabou de tocar (figura 19).

Figura 19. Efeito polifônico gerado pela combinação da melodia com o acompanhamento, em *Gotas de Saudade*

The image shows a musical score for the piece "Gotas de Saudade". It consists of two staves. The top staff is a single melodic line in treble clef, starting at measure 26. The bottom staff is a piano accompaniment in grand staff (treble and bass clefs). The piano part features a rhythmic pattern of eighth notes in the bass and a melodic line in the treble. Chords are indicated below the piano part: C#F, G#m7(11), E7M(9), and B9/D#. The piano part also includes a series of asterisks and the word "Rea." below the bass line, indicating a specific technique or effect.

Fonte: Eduardo Barros

De volta às atividades criativas, finalizadas as atividades propostas para a obra, sugiro uma atividade de criação ao piano, na qual professor e aluno poderão dialogar e interagir, aplicando conhecimentos adquiridos no estudo de *Gotas de Saudade*, como: o uso de teclas pretas (escala pentatônica), movimentos alternados de braços, cruzamento de mãos, toque *legato*, jogo de perguntas e respostas, entre outros, explorando, desse modo, o processo dialógico criador e fomentando as práticas criativas do professor e do aluno. Nesse processo, ambos poderão explorar novos padrões rítmicos, melódicos e/ou harmônicos que agreguem à música uma nova sonoridade, enriqueçam sua interpretação e fomentem experiências criativas ao piano. Também poderão criar uma obra inédita que tenha a composição em questão como mote inicial e referência para sua criação.

Vale ressaltar que aqui se encontra o eixo central desta pesquisa: estimular não apenas o aluno, mas também o professor a criar nas aulas de piano. Ambos poderão unir conhecimentos, trocar experiências e experimentar juntos, ao instrumento, as suas ideias. Sendo o professor a referência mais próxima durante o processo de aprendizagem, julgo de extrema importância esse diálogo criativo entre professor e aluno e o dinamismo que esse fazer musical pode trazer às aulas de piano.

Em última análise, procurei, neste estudo, abranger os cinco parâmetros do Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick na composição *Gotas de Saudade*, oferecendo um material técnico-musical acessível que possibilitasse ao aluno tocar uma obra completa em sua primeira aula de piano (P). Nesse sentido, introduzi aspectos técnico-musicais importantes em sua aprendizagem (S), procurei estimular sua escuta para o reconhecimento de forma e caráter da peça (A). Além disso, busquei referência em um relevante material didático, as peças de Violeta Gainza, para delas tirar ideias (L) e estimular a criação do professor e do aluno nas aulas de instrumento (C).

Oportuno, neste ponto, encerrar este tópico com as palavras de Lanna (2014) ao dizer:

Releituras... Redescobertas e vida nova... Fecundação pelo espírito criativo, pela ação que se faz no diálogo com formas e gêneros multisseculares... Novas expressões... Expectativas... Sentidos a celebrar renascimentos... Interrogações e desafios para o conhecimento e para a imaginação. (LANNA, 2014, p. 18)

3.3 ENTARDECER: A INTRODUÇÃO DO ENSINO DE PIANO EM GRUPO EM DUAS ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA DE BELO HORIZONTE

Como já aludido no primeiro capítulo desta dissertação, a prática do ensino de piano em grupo é um tipo de abordagem presente nas propostas da pedagogia do piano contemporânea. As práticas criativas, entre elas a elaboração de arranjos e

a improvisação, constituem parte integrante desse processo de ensino-aprendizagem. Além dos benefícios musicais que elas proporcionam, como o trabalho com harmonização, transposição, leitura, percepção musical, entre outras, a aula em grupo tem “o potencial de gerar um senso de responsabilidade e interdependência positiva. Os alunos recebem a tarefa de incentivar e ajudar uns aos outros [...]”⁵⁸ (FISHER, 2010, p. 77). De acordo com Swanwick (1994), a aprendizagem em música envolve a comparação e também a imitação entre as outras pessoas.

A esse respeito, Torres (2011) afirma que

[...] quando se aborda o aprendizado de Piano em Grupo direciona-se o ensino não somente para a prática do instrumento com a finalidade de execução musical em si, mas, com maior ênfase para objetivos específicos, como por exemplo, usar o piano como ferramenta em atividades envolvendo composição, acompanhar peças simples, transpor músicas para outras tonalidades, ler à primeira vista trechos de música para piano e fazer redução de partituras de outros gêneros ao piano. (TORRES, 2011, p. 14)

Por outro lado, Reis (2017, p. 119) acredita que aspectos intrinsecamente ligados à dinâmica cooperativa “como motivação, autoestima, relacionamento interpessoal, capacidade analítica e crítica favorecem o aproveitamento e enriquecimento do processo de aprendizagem da classe de piano em grupo”.

Antes, porém, de dar prosseguimento à abordagem da aula em grupo, parece-me necessária uma breve contextualização do meu *locus* de atuação profissional. Trabalhando como professor de piano em duas escolas livres de música, tenho orientado alunos de variados perfis, interesses e classes sociais. Em uma das escolas, atendo alunos predominantemente de classe alta. As aulas são

⁵⁸ Tradução minha para: “[...] have the potential to generate a sense of accountability and positive interdependence. Students are given the task to encourage and assist each other [...]” (FISHER, 2010, p. 77)

individuais, de trinta minutos ou uma hora. Os alunos são, em sua maioria, adultos e têm o repertório erudito tradicional como preferência, com a inserção de algumas músicas *pop* internacionais. As aulas são realizadas em pianos acústicos verticais.

A segunda escola é vinculada a uma igreja evangélica e atende grande parte desse público, embora não seja exclusiva para os fiéis. A maioria dos alunos, de classe média, ingressa na escola para aprender a tocar algum instrumento objetivando atender suas igrejas locais, atuando nas bandas de música que integram a liturgia dos cultos. A escola possui apenas um piano acústico, mas a sala que utilizo possui dois pianos elétricos disponíveis. Dos alunos de piano/teclado com quem trabalho, todos são adultos, com exceção de um aluno. Dos dezessete alunos que acompanhei no primeiro semestre de 2019, apenas uma aluna não é evangélica e não tinha como foco principal aprender músicas para tocar em sua igreja (a aluna é católica e também atua em sua igreja aos finais de semana, mas seu foco nas aulas está em estudar o repertório tradicional para piano). Dos dezesseis alunos restantes, oriundos de igrejas evangélicas, apenas dois mostram interesse em aprender o repertório tradicional. Os demais querem aprender apenas músicas *gospel* que são cantadas em suas igrejas.

Em razão do público predominante, oriundo da classe média, a escola citada acima oferece duas opções de aula: aula individual de uma hora ou aula em dupla de uma hora (caso algum aluno desista, o outro tem direito a meia hora de aula individual). A última opção possui um menor custo e conseqüentemente é o modelo mais procurado. Diante dessa realidade, enfrento o meu primeiro desafio como educador: não é do meu conhecimento a existência de algum método para piano/teclado que se utilize do repertório *gospel* contemporâneo como base para o ensino do instrumento. Além disso, em sondagens que fiz em algumas aulas, muitos alunos, assumidamente, declararam não gostar do repertório tradicional para piano e não possuir nenhum interesse em aprendê-lo, mesmo sabendo de sua importância na construção do seu desenvolvimento técnico-musical.

Para então conseguir atender tais alunos, procuro ensinar-lhes conteúdos mais abordados no ensino do piano popular, como a formação de acordes maiores e menores, leitura de cifras, opções de acompanhamento, harmonização, transposição, rearmonizações, escalas, tocar de ouvido, entre outros. São conteúdos de extrema importância para a prática que eles pretendem desenvolver em suas igrejas. Mas também procuro fazer alguns arranjos das músicas mais cantadas em suas igrejas para ensinar-lhes questões técnico-musicais imprescindíveis ao desenvolvimento deles como instrumentistas. E, frequentemente, estímulo-os também a fazer seus arranjos, tanto para piano solo quanto para a dupla.

Paralelamente aos arranjos, também costumo compor algumas peças que reforçam os conteúdos abordados nos arranjos. De tal prática, nasceram muitas composições como *Rondó em Jazz*, *Canção do Coração*, *Chuva em Colônia*⁵⁹, entre outras. Desse trabalho composicional, paralelo à elaboração dos arranjos, nasceu a obra *Entardecer*, para dois pianos (*piano ensemble*), objeto do próximo tópico.

Aliás, sobre essa prática de aula de piano em grupo, têm surgido, nos Estados Unidos, publicações elaboradas para esse tipo de aula, conhecidas como peças para *piano ensemble*. Há arranjos publicados pela *Editora Hal Leonard* e pelo *site Piano Safari*, duas importantes referências da Pedagogia do Piano contemporânea.

3.3.1 Objetivos técnico-musicais e didáticos da obra *Entardecer*

Entardecer, obra que me estimulou a perseguir os seguintes objetivos: estimular a prática em grupo; desenvolver a percepção musical; trabalhar melodia em oitavas paralelas, forma de acordes, cruzamento de mãos, pedal sincopado,

⁵⁹ Tais composições não serão abordadas detalhadamente na presente pesquisa, mas já têm sido testadas com muitos alunos, objetivando trabalhar questões técnico-musicais que considero essenciais em seu processo de formação como músicos.

toque *legato*, *portato*; noções básicas da escuta polifônica (pergunta e resposta); forma *Rondó*; agógica e empréstimo modal.

3.3.2 O processo de composição de *Entardecer*

A peça *Entardecer* foi composta originalmente para piano solo. Com o objetivo de trabalhar melodia acompanhada com um aluno que fazia aula individual, criei uma melodia simples de ser memorizada e padrões harmônicos na mão esquerda utilizando apenas a tônica e a quinta de cada acorde. Pretendia, dessa forma, fortalecer o arco da forma da mão, dadas as dificuldades do aluno quanto a isso. Em relação à estrutura da música, planejei-a sob a forma *Rondó*, com a repetição da seção A, intercalada por outras duas seções B e C. Essa forma se assemelha muito à estrutura de grande parte dos cânticos litúrgicos, com um refrão (seção A), que se repete várias vezes, intercalado com outras seções como um verso (seção B) e uma ponte (seção C).

No mesmo dia em que a compus, duas alunas adultas que fazem aula juntas demonstraram frustração ao tentar tocar o arranjo de uma das músicas *gospel* composto por mim, para elas. Embora fosse uma música escolhida pela dupla, com uma harmonia bem simples (apenas quatro acordes, harmonia típica da música *gospel* contemporânea), o excesso de síncope na melodia dificultou sua execução, somado ao acompanhamento que eu havia sugerido para a peça, que trabalhava o *Baixo de Alberti*. Devido a esse imprevisto, e faltando apenas um pouco mais de um mês para a apresentação semestral da escola, decidi adaptar a peça recém-composta para dois pianos, para que as alunas conseguissem participar da audição. Mas, sobretudo, eu tentava solucionar o bloqueio e a frustração que apresentaram com o arranjo anterior. Outro motivador para tal adaptação foi o fato de as alunas não quererem tocar sozinhas na audição. Tocando juntas, elas ficaram mais seguras e aceitaram participar da apresentação.

Resolvidas as questões iniciais, defini que a melodia ficaria a cargo do Piano 1 e o acompanhamento a cargo do Piano 2. Durante toda a música, praticamente, a melodia é feita em oitavas (figura 20), em movimento paralelo, sem variação de articulação, explorando apenas o toque *legato*. O dedilhado desse desenho melódico mostrou-se um desafio para a aluna.

Figura 20. Melodia em oitavas paralelas na obra *Entardecer*

The image shows a musical score for Piano 1. It is in 4/4 time and marked 'Sempre legato e cantabile' with a tempo of quarter note = 55. The melody is written in parallel octaves. The first section is marked 'p' and the second 'mp'. Fingerings are indicated: 4 1 for the first two notes, 2 5 for the next two, 5 2 1 for the first three notes of the second section, and 1 1 2 3 for the next three.

Fonte: Eduardo Barros

Na primeira parte da música, o Piano 2 explora o toque *portato* na mão direita e o uso do pedal sincopado (figura 21). Procurei usar as inversões dos acordes, de forma a manter, basicamente, a mesma forma na mão direita, com o movimento do baixo na mão esquerda. As alunas não dominam a leitura de partitura e não é prioridade delas desenvolver tal habilidade. Além disso, todas as igrejas das quais os meus alunos fazem parte não utilizam a partitura, mas unicamente as cifras em suas práticas musicais. Por tal motivo, a música foi ensinada apenas por imitação, mas as cifras foram passadas para as alunas, como auxílio para a memorização, uma vez que elas já estavam mais familiarizadas com esses símbolos musicais.

Figura 21. Forma de acordes, toque *portato* e uso do pedal sincopado em *Entardecer*

The musical score for Piano 2 is in 4/4 time. The right hand plays chords in a *portato* style, with notes tied across measures. The left hand plays a simple bass line with a syncopated pedal point. The chords are: C, Am7, Em, F9, C9, and F6(9). The dynamics are *p* and *mp*. The score includes a double bar line after the first four measures. Below the bass line, there are asterisks and the word 'ped' indicating the pedal point.

Fonte: Eduardo Barros

Todavia, a aluna que estava executando a parte do Piano 2 indagou se faria apenas o acompanhamento durante toda a música. Então, para incluir um pequeno excerto melódico em sua parte, usei a própria melodia da seção B, feita pelo Piano 1, em momento defasado, como uma espécie de eco, similar a um cânone (figura 22). Dessa forma, as alunas foram expostas, ainda que de forma embrionária, à introdução de uma escuta polifônica, que exigiu atenção de ambas ao tentar juntar suas partes, instigando a percepção musical.

Figura 22. Ideia de cânone explorada em *Entardecer*

The musical score shows two parts: Pno. 1 and Pno. 2. Pno. 1 plays a melodic line with fingering 5, 4, 2. Pno. 2 plays a chordal accompaniment with chords Am7(11) and F6(9). The score includes a double bar line after the first two measures. Below the bass line, there are asterisks and the word 'ped' indicating the pedal point.

Fonte: Eduardo Barros

Na sequência, na seção C, interrompi o uso da melodia em oitavas paralelas feita pelo Piano 1 e acrescentei à mão esquerda notas longas, para criar uma espécie de harmonização. Também explorei o uso do cruzamento de mãos nessa seção (figura 23). No Piano 2, utilizei os acordes quebrados na mão direita, explorando a posição fundamental de cada um deles, para sustentar o trabalho com a forma de mão. Há a aparição do acorde de Si bemol maior, acorde emprestado da tonalidade de Fá maior, considerada tom vizinho de Dó maior, que se constitui a tonalidade principal da peça. Consegui, assim, uma porta para estudarmos o campo harmônico de Dó maior e as possibilidades de empréstimos modais como recurso de enriquecimento harmônico.

Figura 23. Cruzamento de mãos e empréstimo modal na obra *Entardecer*

The image shows a musical score for two pianos. The top staff is labeled 'Pno. 1' and the bottom staff is labeled 'Pno. 2'. Both staves start with a measure number '9'. The Pno. 1 staff contains a melodic line with eighth-note patterns, fingerings (2), and a dynamic marking 'mp'. The Pno. 2 staff contains broken chords in the right hand and a bass line with long notes. Above the Pno. 2 staff, the chords are labeled as Dm, C, Bb, and G. Below the Pno. 2 staff, there are five asterisks with the letters 'lca' underneath them. The Pno. 2 staff also has a dynamic marking 'mp'.

Fonte: Eduardo Barros

Por fim, por ser uma música bem repetitiva e sem muitas variações de dinâmicas e articulações, decidi fazer uma pequena variação em sua agógica (figura 24), repetindo a seção A, em andamento mais lento, seguida de um *ritardando*. Dessa forma, procurei remeter ao ocaso, instigando a imaginação das alunas e oferecendo sugestões interpretativas que dialogassem com o nome dado à peça.

Sugeri, então, uma atividade de composição para qual as alunas deveriam criar uma nova melodia que se encaixasse na mesma estrutura harmônica da peça em questão. Mas, por razões diversas, as alunas não chegaram a apresentar suas ideias.

Figura 24. Variação de *agógica* ao final da peça *Entardecer*

Um pouco mais lento



Um pouco mais lento

C Am7 Em F7M(9)



tea * tea * tea * tea ... *

Fonte: Eduardo Barros

Ressalto, por fim, que a peça *Entardecer* também foi adaptada para piano a quatro mãos. Tendo em vista um projeto de uma das escolas onde atuo, que começou a incentivar, no primeiro semestre de 2019, o repertório para piano a quatro mãos, adaptei a presente obra para que duas alunas, mãe e filha, pudessem tocá-la juntas. A única adaptação que fiz foi no Piano 1, tocado pela filha. Substituí a melodia em oitavas paralelas por uma única melodia distribuída nas duas mãos, para, assim, adaptá-la ao nível técnico em que se encontra a aluna (nível elementar). Ambas as alunas são iniciantes e estão no segundo semestre de estudo do instrumento.

3.4 VOZES EM POLIFONIA: A TRANSVERSALIDADE DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-CRIATIVAS

Para finalizar este capítulo, farei uma pequena intersecção, cruzando pontos convergentes e divergentes entre a experiência compartilhada pelos sujeitos da pesquisa – Laura, June e Hudson – e a minha experiência como também professor-compositor. Desse modo, pretendo enriquecer a reflexão sobre a prática didático-criativa, vista a partir de diferentes óticas, experiências e contextos.

Com efeito, minha experiência como compositor diverge da experiência dos demais sujeitos pesquisados. Os três entrevistados só começaram a desenvolver e explorar as práticas criativas após terem concluído a formação profissional e já estarem inseridos no mercado de trabalho, atuando como professores (ainda que suas primeiras composições não tenham nascido de um objetivo pedagógico, como no caso de Hudson). No meu caso, as práticas criativas fazem parte do meu desenvolvimento musical desde os meus primeiros meses de aula de música, quando ainda aprendia flauta doce em um curso de Musicalização que iniciei com quatorze anos. Nunca fui estimulado a tal prática, mas, por curiosidade, sempre gostei de tirar músicas de ouvido e inventar melodias. No segundo ano da musicalização, tão logo iniciei minhas aulas de violão, já comecei a atuar nos cultos de minha igreja (da denominação Batista), acompanhando a congregação nos cânticos. Nesse período, desenvolvi o ouvido harmônico, a leitura de cifras e comecei a compor minhas primeiras canções, prática que desenvolvo frequentemente até hoje. Na Universidade, desenvolvi um trabalho com composições para voz, piano e quarteto de cordas, e recebi o apoio de minha professora de piano que me encorajou a tocá-las em meu recital de formatura. Mas nenhuma dessas composições possuía intenções didáticas.

Outro ponto divergente entre mim e os supracitados professores reside em nossa formação profissional. Eles cursaram o Bacharelado e eu a Licenciatura com habilitação em instrumento. Embora eu não tenha recebido estímulos à criação nas

aulas de piano, cursei algumas disciplinas, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação, que me proporcionaram experiências criativas em meu processo de profissionalização, além das disciplinas pedagógicas cujos conteúdos sempre me auxiliaram em minha prática docente.

Atuando como professor de piano desde 2011, quando terminei meu curso de Licenciatura, sempre incentivei meus alunos a criarem. Até então eu nunca havia composto nenhuma obra inédita para eles, mas trabalhava nas aulas muitas atividades de arranjos e improvisações simples, bem como rearmonizações e exercícios de tirar músicas de ouvido. As primeiras composições didáticas vieram em 2012, quando cursei a Pós-Graduação em Pedagogia do Piano, mas não chegaram a ser experimentadas com os alunos do Conservatório Maestro Marciliano Braga, em Varginha, onde eu trabalhava à época. Foi somente em 2017, atuando nas duas escolas já mencionadas neste capítulo, que iniciei minha prática didático-criativa, fruto da necessidade do meio.

Mas, um ponto nos aproxima: nossos professores nunca compuseram nenhuma peça para tocarmos. Minha formação também foi pautada basicamente pelo ensino tradicional do piano, tocando peças do repertório erudito europeu e brasileiro⁶⁰.

Mais um ponto convergente entre minha prática e a experiência compartilhada pelos entrevistados: eu mesmo posso ensinar minhas composições aos alunos. Além da autossatisfação, sentimento compartilhado pelos entrevistados, tal prática também me permite obter um *feedback* em tempo real do meu trabalho. Isso me permite analisar os seguintes aspectos: a peça é executável? Ela cumpre seu papel técnico-musical? O que precisa ser melhorado? Por exemplo, em razão do tamanho da minha mão, há alguns dedilhados que penso ser ideais para determinados trechos, mas, ao serem executados por mãos menores, vejo que não

⁶⁰ Aqui me refiro a peças brasileiras escritas sob a linguagem da música erudita, e não da música popular brasileira.

são adequados e faço então as devidas adaptações. O *feedback* também me permite ter um termômetro dos níveis a que penso pertencer cada composição. Certas composições, por exemplo, que eu pensava estar em um nível elementar, ao testá-las, percebi que ofereciam dificuldades além do domínio técnico proposto para aquele nível, merecendo uma reavaliação. Neste caso, quando aplicá-la, como e com quem deve ser trabalhada. A propósito, Laura mostrou opinião semelhante ao relatar que o professor precisa aprender a entender qual é o processo do aluno. Às vezes, o que é fácil para o professor, pode não ser para o aluno.

Sobre o mote inicial do processo didático-criativo, meu comportamento assemelha-se muito ao de Laura e de Hudson. Há dias em que as ideias fluem naturalmente, sem que eu tenha que me sentar e planejar algo previamente. Como Laura disse na entrevista do capítulo anterior, há dias que “é só colocar a mão no piano mesmo e deixar os dedos irem”. Mas para que isso aconteça de forma tão natural, comungo com o pensamento de June, que diz confiar em seu conhecimento sobre forma, estrutura, harmonia e contraponto. Sem esses conhecimentos solidificados, tais ideias não fluiriam tão naturalmente. Em contrapartida, há dias também em que, como Laura e Hudson, me debruço sobre partituras e métodos de piano para deles tirar ideias, para entender o pensamento composicional de muitas dessas peças didáticas e pensar em algo que some a esse repertório, que me estimule e me desafie a criar uma obra na mesma linha das examinadas, mas com a minha contribuição pessoal. Como Hudson, também tenho o hábito de dedicar algumas de minhas peças a alguns alunos, pois acredito que tal ação possa incentivá-lo a tocar a composição especialmente feita para ele.

Sobre estimular os alunos às práticas criativas, me identifico com a abordagem de Laura. Ela, ao final de muitas de suas obras, sugere atividades criativas que estimulam seus alunos a explorarem muitos conhecimentos adquiridos através do estudo de suas peças. Da mesma forma, geralmente trabalho criações com meus alunos utilizando o material técnico-musical explorado na música estudada, como improvisação nas teclas pretas (escala pentatônica), por exemplo.

Também estímulo a prática composicional livre ou guiada, com sugestões práticas de diversos materiais que os alunos poderão escolher explorar. Estimulo, ainda, a elaboração de arranjos, a primeira prática criativa explorada por Laura em sua construção como professora-compositora. Como já foi dito, tal prática é muito recorrente no meio em que trabalho. De outro ângulo, também concordo com Hudson ao afirmar que, mesmo que o aluno esteja interpretando as peças sem criar nenhum material inédito a partir delas, ele já estará contribuindo e criando através de sua percepção interpretativa, empregando sua identidade e concepção musical no ato de tocar. Isso também é criar.

Sobre o fato de o professor de piano ensinar seu aluno a criar sem que ele mesmo crie, minha percepção sobre o assunto perpassa pelas diferentes óticas dos três entrevistados. Com June, concordo que tanto um professor que não cria possa conseguir instruir seu aluno em tal prática, quanto um compositor pode não ser capaz de ensinar a sua própria obra. A exemplo de Laura, acredito que, para o professor que não cria, observar o que o aluno traz para a aula é um importante passo, pois, embora ele não desenvolva a prática da criação, toda a sua bagagem e conhecimento pode ser eficaz ao lapidar as ideias do aluno e direcioná-lo em tal prática. Enfim, o professor precisa estar atento não apenas ao conteúdo que ele planeja para as aulas, mas a tudo o que o aluno traz para a sala de aula. Por fim, sob a ótica de Hudson, que diverge das outras entrevistadas, creio que, se o professor não desenvolve tais práticas, dificilmente ele estimulará seus alunos a desenvolvê-las; se a criação não faz parte do seu próprio universo, ele não será uma referência criativa para o educando. Por outro lado, o interesse pela criação pode partir do próprio aluno, independentemente da postura do professor. Isso aconteceu com duas alunas de Hudson. Sintetizando, os três pontos de vista são legítimos, fruto das trajetórias formativas e profissionais de cada entrevistado. No entanto, reitero que ser um modelo criativo para seu aluno é o caminho mais natural de estimulá-lo a desenvolver-se no assunto.

Em relação ao professor que deseja adentrar no universo criativo, acredito que o primeiro passo é o sugerido por Laura: ele precisa se permitir. Dado esse primeiro passo, ele pode – como sugere Hudson – se debruçar sobre partituras e diversos materiais como métodos de piano e deles retirar referências para iniciar seu trabalho didático-criativo. Caso o professor se apaixone por esse ramo e queira se aprofundar ainda mais, ele pode, a exemplo de June, fazer cursos específicos de Composição que lhe darão ainda mais ferramentas de trabalho para ampliar seus horizontes profissionais. Quanto a mim, embora não possua formação na área da Composição, além da paixão por compor peças didáticas, as práticas criativas têm ganhado cada vez mais espaço e tempo em minha rotina profissional. Um novo campo de trabalho se abriu e, paralelamente ao trabalho como professor de piano, tenho tido o privilégio de atuar como arranjador vocal e instrumental de diversos projetos musicais.

Com referência à opinião dos entrevistados acerca do ensino de piano na atualidade, tanto Hudson quanto Laura concordam que ainda predomina o ensino tradicional, mas por uma questão lógica: é natural que o professor repita da mesma forma que aprendera. Apesar disso, no meu entender, muitos professores têm ampliado seus conhecimentos e explorado novos caminhos na educação. Os meios de comunicação, principalmente a *internet*, também têm facilitado o acesso a conteúdos e abordagens diferentes. Haja vista as plataformas digitais que são uma interessante fonte de pesquisa na atualidade como o *Youtube* e o *Instagram*. Neles é possível ter acesso a conteúdos gratuitos disponibilizados por professores, músicos, compositores e produtores musicais que usam a *internet* como meio de compartilhar seu conhecimento e trocar informações, interagir com seu público e lançar novos materiais didáticos. Desse modo, o uso das tecnologias no ensino é uma pauta importante. Afinal, por mais embrionário que talvez seja esse passo dentro da pedagogia do piano, sabe-se que muitos professores já têm desbravado esse campo e trazido inovações ao ensino do instrumento.

Outra questão que me instiga na atualidade diz respeito ao uso de práticas criativas por pianistas profissionais que atuam como concertistas. Na verdade, até hoje, nunca assisti alguma apresentação em que o pianista apresentasse sua própria criação. Pela rotina de estudos e complexidade do repertório, muitas vezes as práticas criativas são vistas como um complicador para o *performer*, pois tomariam seu tempo de estudo do repertório. Sobre esse quesito, encontro suporte na fala de Laura, que não vê as práticas criativas como uma perda de tempo. Acredito na formação integral do músico, muito comum justamente na época em que muitas músicas de concerto, tocadas hoje, eram escritas por quem possuía habilidades de interpretação (*performance*), improvisação, regência e composição, segundo Thompson (2018), abordado no primeiro capítulo desta pesquisa. Muitas obras consagradas do piano que são tocadas nas grandes salas de concerto na atualidade foram escritas por músicos *virtuoses* como Liszt e Chopin que, além de excelentes instrumentistas, eram também excelentes professores e criadores. Eles provavelmente tocavam muitas obras consagradas do repertório erudito europeu de sua época, mas também trouxeram a sua contribuição criativa para esse repertório, o que perpassa séculos de história. A possível versatilidade do músico é historicamente comprovada por grandes nomes da História da Música. É fato que vivemos em outra sociedade, em outro século, em outra cultura, e o ritmo de vida ditado pela sociedade moderna pode sim influenciar na gestão do nosso tempo. Mas reitero a importância desse retorno à formação e atuação do músico versátil, o que se configura não apenas o ideal de um novo paradigma, mas, na verdade, o retorno às antigas práticas que foram desassociadas da atuação integral do músico ao longo da história.

O fato de grandes músicos, muitas vezes, não desenvolverem atividades criativas em suas carreiras, provavelmente, é decorrente de sua formação musical. Como disse June, começar essas práticas já em um nível avançado de suas carreiras é “um salto de fé”. O próprio Hudson relatou que, embora hoje componha variadas peças em diversos níveis, não se sente à vontade para fazer improvisações

livres ao piano. Mas, para mim, o motivo apontado por Laura é que responde essa questão: a expectativa do resultado. Um pianista que esteja acostumado a tocar um repertório em nível avançado, com um grau técnico-musical mais complexo, naturalmente esperará criar algo à altura. Surge, aqui, outra discussão: até onde o repertório pianístico tem que ser virtuosístico? Peças mais curtas e de menor nível de dificuldade técnica não deveriam também fazer parte do repertório desses pianistas? Será que o nível de musicalidade depende diretamente do nível técnico da obra? Para uma obra tocar o público ela precisa, necessariamente, ser difícil e complexa? Embora não seja objetivo desta pesquisa responder a essas perguntas, deixo-as para reflexão.

Mas, a propósito da discussão apresentada no parágrafo anterior, relato a experiência que tive ao ouvir a interpretação de uma pequena peça para piano intitulada *Paulistana nº 1*, do compositor Cláudio Santoro. Eu não a ouvi em uma grande sala de concerto, mas em um pequeno auditório, tocada por uma aluna de piano em seu terceiro ano de estudo do instrumento. Era notável que aquela peça era de fácil execução para o nível técnico em que a aluna se encontrava. Mas de forma tão musical e expressiva, ela conseguiu cativar e emocionar boa parte da plateia com sua interpretação, trazendo grandeza e valor a uma obra que, se comparada a tantas outras do repertório pianístico, seria, muitas vezes, vista como uma peça menos expressiva.

Um raro exemplo, nesse sentido, isto é, o pianista conseguir desenvolver seu ofício como *performer* profissional e ainda utilizar práticas criativas é o da pianista Lola Astanova⁶¹. Pianista residente nos Estados Unidos, natural do Uzbequistão, Lola, frequentemente, posta vídeos em suas redes sociais interpretando peças consagradas do repertório pianístico. Em um desses vídeos, disponível em seu perfil no *Instagram*⁶², Lola demonstrou sua habilidade criativa ao

⁶¹ <https://lolaastanova.com/tour>. Acesso em 22/07/2019.

⁶² @lolaastanova

tocar o terceiro movimento da *Sonata para piano n.º 11, K 331*, em Lá maior, composta por Wolfgang Amadeus Mozart, mais conhecida como *Marcha Turca*. A pianista incluiu uma série de notas e novas harmonias, explorando toda a extensão do piano e exibindo virtuosismo em sua execução, mas ainda assim mantendo elementos que ajudam no reconhecimento da obra original. Ela deu à peça, a meu ver, não apenas sua contribuição interpretativa, mas fez também uma espécie de arranjo, conferindo nova sonoridade a uma obra tão consagrada e conhecida.

Assim como são variadas as abordagens técnicas, musicais e didáticas exploradas pelos entrevistados, esforço-me ao máximo para “não me repetir”, fazendo minhas as palavras de Hudson. Para isso, tenho procurado abrir meus horizontes estéticos e me desafiar como compositor, explorando áreas, como a da música contemporânea, por exemplo, a qual ainda não domino, mas tenho pesquisado e arriscado compor, como foi o caso da peça *Jabuticabeira*, descrita neste capítulo. A escrita da peça para dois pianos, formação também explorada por Hudson, foi mais um caminho que abri ao qual eu ainda não havia atentado e pretendo explorar mais. Ainda em uma fase muito experimental como um professor-compositor, sigo observando, compondo e testando ideias em minha prática pedagógica, em um constante processo dinâmico que envolve aprendizado e docência.

Por fim, voltando à premissa desta pesquisa, ou seja, a mudança do perfil do aluno contemporâneo, June explicitou não ser essa sua realidade. Essa afirmação me faz pensar se tal mudança é apenas local, pois Laura e Hudson concordam com tal fato. Surge, assim, um tema a ser pesquisado: análise do perfil do aluno brasileiro e estrangeiro, que não é o foco desta dissertação, mas constitui-se um interessante campo a ser explorado. Penso que pode responder a muitas dúvidas e apontar caminhos no percurso da pedagogia do piano. Mas, amparado pelas constatações de Laura e Hudson, é notável a mudança do perfil do alunado aqui no Brasil. Além de defender a versatilidade do professor de piano, que precisa se mostrar aberto aos

diferentes públicos, estilos e abordagens, trago, novamente, a sugestão de Laura como um excelente ponto de partida para uma relação saudável entre o professor e o aluno na atualidade: o professor precisa estar atento ao que o aluno traz para a sala de aula. A aprendizagem precisa ser significativa para o aluno e aplicável à sua realidade. Quando o aluno consegue aplicar os conteúdos aprendidos nas aulas em sua rotina e no meio em que se insere, ele é motivado a continuar o estudo e o desejo de aprender mais torna-se uma consequência. E, cabe ao professor apontar-lhe novos caminhos, pois, muitas vezes, suas preferências se dão pela falta de conhecimento de outras realidades. Este é o momento que o professor, com sua experiência e conhecimento, deve apontar novos territórios estéticos dentro da educação musical que poderão ser explorados pelo aluno. Mas, partir da vivência e dos interesses do educando, no meu entendimento, é o primeiro passo para a construção de um ensino-aprendizagem funcional dentro da realidade da educação e do perfil do aluno no século XXI.

3.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, que se configura como resultado de uma pesquisa artística, de caráter exploratório e autoetnográfico, descrevi o processo de criação de três composições didáticas para piano em diferentes níveis de dificuldade, a análise do material musical utilizado, os elementos técnicos pretendidos, as questões didáticas abordadas e o público-alvo a que se destinam. Citei também os modelos e as técnicas de composição que serviram de referência e ponto de partida para a elaboração das obras.

Por último, apresentei uma pequena análise transversal das experiências relatadas pelos três professores-compositores, relacionando-as com a minha experiência como também professor-compositor emergente, destacando os pontos convergentes e divergentes em nossa experiência didático-criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como pano de fundo, nesta dissertação, a relevância das discussões sobre os novos paradigmas da pedagogia do piano, somadas às especificidades e variedade do perfil do alunado contemporâneo, procurei investigar e discutir a importância da figura do *professor-compositor* no cenário atual do ensino do piano, bem como investigar sua formação e atuação profissional. Sob uma nova ótica, tendo como ponto de partida o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick, pude identificar lacunas na formação do professor e os desafios enfrentados por ele em sua atuação profissional ante o novo mercado de trabalho que exige maior versatilidade para atender às demandas e interesses do aluno.

Constatei, por meio da revisão de literatura e dos relatos dos entrevistados, que as práticas criativas – composição, arranjo e improvisação – que integram os novos paradigmas da pedagogia do piano, não compõem o processo de formação dos docentes, nem dos bacharéis e nem dos licenciados. Em pesquisas na área da Educação Musical que investigam os benefícios do uso das práticas criativas e estimulam sua aplicação nas aulas de instrumento, os professores são encorajados a ensinar seus alunos a criarem, mas não há menção da importância de eles mesmos desenvolverem tais práticas.

Não negando a importância dessas pesquisas, chama-me a atenção o fato de elas se restringirem ao estudo da formação do aluno e às práticas criativas desenvolvidas por ele, mas não analisam as práticas do professor. Ciente dessa realidade, me propus, neste trabalho, a discutir a importância de uma formação abrangente do educador que esteja de acordo com os novos paradigmas da pedagogia do instrumento. Para isso, parti do conceito por mim chamado de *professor-compositor*. Refiro-me ao docente que possui habilidades básicas de criação que o possibilitem criar materiais didáticos que atendam não só aos interesses estéticos dos alunos, mas também promovam o seu desenvolvimento técnico-musical. Neste sentido, chamo a atenção para o processo criativo do

educador e os benefícios que ele pode trazer para sua atuação profissional e, conseqüentemente, para o educando.

Entre os profissionais da Música, o ofício de professor mostrou-se o mais explorado, de forma que até mesmo muitos bacharéis em instrumento vêm atuando primordialmente como educadores e não como instrumentistas. Tal fato chama a atenção para a importância da presença das disciplinas pedagógicas do instrumento nos cursos de formação. Afinal, não apenas os licenciados, mas também outros profissionais, em razão do próprio mercado de trabalho, acabam atuando como professores, tendo este trabalho como sua fonte de renda principal.

Laura Longo, June Armstrong e Hudson Neves Carvalho demonstraram que, a despeito de suas formações em Música, foi possível desenvolver as práticas criativas na docência e não se prender necessariamente aos modelos então assimilados, mas expandindo-se, reinventando-se e ampliando seus horizontes profissionais. Posso afirmar que suas peças didáticas têm fomentado, em âmbitos diferentes, o repertório para piano. As práticas criativas ainda têm aberto um novo campo de atuação profissional para esses professores. Seus materiais têm sido publicados. Desse modo, podem usufruir de uma renda extra, gerada pela comercialização dos seus produtos, os quais têm servido como modelo para os demais educadores que desejam incorporar tais práticas em sua atuação docente. As primeiras composições dos entrevistados não foram necessariamente didáticas. Mas eles começaram a compor quando já atuavam como professores e logo descobriram, na criação, uma importante ferramenta pedagógica para o ensino do piano, a ponto de organizar e editar suas próprias peças e publicarem-nas.

Complementando essa discussão, verifiquei, também, por meio da revisão bibliográfica e da análise das entrevistas, que a capacidade de criar não é privilégio de *talentosos*, mas de todos aqueles que enfrentam o desafio e se arriscam a desenvolvê-la. Apresentei, no primeiro capítulo desta dissertação, os relatos sobre a abrangência da formação do músico na antiguidade, somados aos relatos dos três *professores-compositores* estudados no segundo capítulo deste estudo, que

superaram os limites de sua formação, e concluí que é possível aferir que o ato de criar é uma ferramenta que pode e deve ser estudada, desenvolvida e aprimorada, seja ela com fins didáticos ou não.

Ainda revendo a literatura, verifiquei que o piano em grupo é um dos modelos mais adequados aos novos paradigmas da pedagogia do piano contemporânea, pois estimula a criação, promove a interação aluno/aluno e professor/aluno, além de descentralizar o professor como o único detentor do conhecimento, colocando-o na posição de facilitador nesse processo dinâmico de trocas de experiências e informações. Por ainda se mostrar como um assunto amplo a ser explorado, principalmente no Brasil, e devido à escassez de materiais nacionais pensados para esse formato, a aula de piano em grupo revela-se como um importante campo de atuação a ser desbravado por profissionais cujo perfil se assemelha ao do professor contemporâneo descrito nesta pesquisa. A prática criativa que ganha destaque nessa abordagem pedagógica – na perspectiva do professor – é a elaboração de arranjos.

Com referência à questão metodológica, a opção por realizar a entrevista com June Armstrong via *e-mail* apresentou alguns percalços. Refiro-me à sua forma sucinta de responder algumas questões e ao fato de não ter respondido a outras, o que acabou por ocultar possíveis informações importantes. Elas fomentariam ainda mais as discussões quando somadas às demais entrevistas que, ao contrário, foram feitas oralmente, promovendo a interação entre pesquisador e entrevistados e possibilitando maior e mais detalhada coleta de dados.

Por outro lado, tomei como premissa desta pesquisa que a mudança no perfil do alunado vem exigindo maior versatilidade do professor de piano contemporâneo que se vê, em várias ocasiões, desafiado a criar seu próprio material de trabalho que condiga com os interesses e o gosto estético do aluno, sem, contudo, deixar de explorar os elementos técnicos e musicais essenciais à sua formação. Essa mudança se confirma nas entrevistas com os dois *professores-compositores* brasileiros e também em minha experiência docente. Mas, isso não

pude verificar, com exatidão, na entrevista com June. Ela simplesmente afirmou não ser essa a sua realidade, não desenvolvendo a questão. Por conseguinte, não me foi possível chegar a nenhuma conclusão sobre a mudança do perfil do alunado fora do Brasil, lembrando que a compositora é irlandesa. Faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre o assunto, que foge aos objetivos do presente trabalho. Essa questão me instiga a investigar, futuramente, se tal premissa é uma realidade que se repete em outros países.

Enfim, diante da mudança do perfil do aluno brasileiro, constatada em minha prática docente e reforçada pela experiência dos dois *professores-compositores* brasileiros, concluo que é importante o professor expandir os seus horizontes estéticos e, conseqüentemente, musicais no que diz respeito à linguagem, para que ele não imponha ao aluno o seu gosto musical, mas busque sempre o equilíbrio. Caso o professor não amplie as suas possibilidades estéticas, corre o risco de cair em dois possíveis erros: o primeiro é o de se repetir e acabar criando obras pouco contrastantes e instigantes. O segundo, conseqüência do anterior, pode ocorrer caso esse professor decida também estimular o aluno a criar. Se ele não se mostrar aberto às várias tendências e linguagens composicionais, ele pode vir a considerar a criação de seu aluno inapropriada, fora do ideal estético que defende e, assim, intervir de forma invasiva em sua criação.

Nessa direção, acrescento que as entrevistas revelaram que, embora os três sujeitos de pesquisa façam uso frequente das práticas criativas em sua atuação docente, somente Laura estimula a criação do aluno em suas peças, o que vai ao encontro dos paradigmas da pedagogia do piano contemporânea e do que propõe o Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979). June disse trabalhar improvisação apenas em músicas em que essa prática já é vista como uma tradição, como no caso de músicas no estilo *jazz*, por exemplo. Hudson salientou nunca ter estimulado nenhum aluno a criar, mas mostrou-se encorajado a tentar fazê-lo e reiterou repetidas vezes tal intenção, considerando sua importância. Tal constatação me faz refletir que o fato de o professor criar não seja uma garantia de que o seu aluno

também crie. É possível que essa situação ocorra pelo motivo de o professor não ter aprendido as práticas criativas de maneira sistemática em sua formação, vindo a desenvolver tais habilidades na sua experiência e conforme sua intuição, já atuando profissionalmente. Em função disso, ele pode apresentar dificuldades em ensinar seus alunos a criarem, pois não possui um modelo gradativo que ofereça recursos didáticos para tal abordagem.

Um dos importantes benefícios destacados pelos sujeitos de pesquisa ao relatarem sua experiência como professores que também criam é o fato de poderem ensinar suas próprias composições aos seus alunos. Além da autossatisfação, essa colaboração entre compositor e intérprete permite uma troca de experiências que enriquece não apenas o processo de ensino-aprendizagem como também a relação professor-aluno. Permite, ainda, ao *professor-compositor* testar suas ideias e verificar se são exequíveis ou não, aprimorando, dessa forma, sua atuação didático-criativa. Outro benefício é a possibilidade de compor peças para alunos específicos e poder dedicá-las a eles. Isso pode ser um aspecto motivador para o aluno: tocar uma peça especialmente escrita para ele. Além disso, pode gerar um senso maior de responsabilidade, levando-o a estudar mais e se qualificar para conseguir interpretar a obra de seu docente à altura, a obra de um compositor com quem ele se relaciona e a quem provavelmente ele admira.

Outro dado chamou-me a atenção nas entrevistas: notei certo pudor por parte dos entrevistados em se assumirem como compositores, com exceção de June, que se qualificou sem constrangimentos. Ainda prevalece a concepção de que compositor é somente aquele profissional que teve uma longa formação acadêmica específica nessa área do conhecimento. Como discutido no primeiro capítulo, ao longo da História, principalmente a partir da Revolução Industrial, houve uma divisão dos papéis e áreas de atuação dentro da grande área que é a Música. Isso trouxe um constrangimento àqueles que não possuem uma reconhecida formação na área em se apropriarem do título, embora, de fato, muitos atuem como criadores.

Cabe, aqui, a discussão de que a composição existe em variados níveis, apresentando variadas funções a cumprir. Como vimos, o foco desta pesquisa foi a criação com fins pedagógicos para o ensino do instrumento. O perfil de compositor abordado aqui não é, por exemplo, daquele que quer se igualar a um nível de compositor que possua competência e conhecimento suficientes para concorrer a uma vaga de Composição em uma Universidade, mas sim de um compositor que possui habilidades básicas de criação, somadas à sua experiência pedagógica, de maneira que consiga produzir materiais didáticos. Por ser detentor de um conhecimento que vai além das técnicas de composição, mas que também abarca a prática docente, as chances de sucesso na escrita de um material didático mostram-se maiores para um professor que compõe do que para um compositor que não possua tais conhecimentos sobre a didática do instrumento. Por isso, defendi o conceito do que chamei de *professor-compositor*, cuja identidade principal é a de um docente que só se tornou um compositor devido às necessidades emergentes em sua prática pedagógica.

Em razão do pudor e do constrangimento do professor-compositor, é comum que aqueles que desenvolvem a composição como prática secundária se refiram às suas criações como sendo *pecinhas*. Esse fato se dá, muitas vezes, em razão de muitas obras serem simples quanto ao nível de dificuldade técnica e também comumente curtas. Mas, de maneira alguma, considero as peças didáticas menores em questão de valor e importância, pois dentro da vertente para a qual foram escritas, elas cumprem o seu papel com qualidade suficiente para estimular o aprendizado instrumental e musical do educando. Ainda que sejam tecnicamente mais acessíveis, são igualmente capazes de estimular a expressividade do aluno dentro do nível em que se encontra no processo de aprendizagem e, portanto, mostram-se indispensáveis dentro do cenário musical.

Em relação aos professores que, mesmo conscientes dos benefícios que as práticas criativas podem trazer em sua formação musical e atuação profissional, optem por não acoplá-las à sua docência, chamo a atenção para a importância do

estabelecimento do diálogo entre esses educadores e os compositores da atualidade. A comunicação e troca de informações e conhecimento entre as duas partes podem, também, apresentar-se como uma possível solução que fomente a produção de material pedagógico de qualidade para o ensino do piano e quebre a segregação das duas funções que se estabeleceu ao longo da história da Música.

Por fim, acredito que a maior contribuição deste trabalho tenha sido fomentar discussões sobre a formação e atuação do professor de piano à luz do Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick, mas, sob uma nova ótica, ou seja, não o vendo apenas como um modelo ideal para a formação integral do aluno, mas também ideal para a formação e atuação do professor. Um modelo que vise ao crescimento musical do docente, não lhe permitindo estagnar-se. Um modelo que desfaça a imagem do professor de piano como aquele que não toca, que não cria, mas só reproduz o ensino tradicional da mesma forma como aprendeu. Finalizo, portanto, esta pesquisa ainda mais convicto de que o modelo proposto pelo pedagogo inglês também é ideal para o educador que, dentro de suas limitações e do seu tempo, deva manter viva a prática do instrumento (P), que continue estudando, pesquisando (L), ouvindo música e ampliando seus horizontes estéticos e suas referências (A), que desenvolva e aprimore suas habilidades técnicas (S) e, sobretudo, se arrisque a criar (C). Que ele ouse compor, seja para os seus alunos ou não. Que ele se enxergue como ser criador, como um potencial ser criante. Que o C(L)A(S)P, que é um modelo tão inspirador para o aluno, seja também inspirador para o professor.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy H.; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography: Understanding Qualitative Research**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. **Processos criativos no ensino de piano**. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALVES, Stephany Souza Lima; REIS, Carla Silva. **O repertório didático contemporâneo no Concurso de Piano “Prof. Abrão Calil Neto” (2015): mapeamento de competências técnico-musicais em obras do compositor Oiliam Lanna**. XIV Congresso de Produção Científica e Acadêmica da Universidade Federal de São João del Rei, UFSJ, p. 1-15, 2016.
- AQUINO, Thaís L. O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. In: **XVII Encontro Nacional da ABEM**. São Paulo, 2008.
- ARAGÃO, Paulo. Considerações sobre o conceito de arranjo na Música Popular. **Cadernos Do Colóquio**, v. 3, n. 1, p. 94–107, 2000.
- ARAÚJO, Isac Rufino de. A motivação na aprendizagem musical especializada: o perfil motivacional dos alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 21, 2013, Pirenópolis. **XXI Congresso Nacional da ABEM Musical, Ciência e Inovação**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013, p. 260-272.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BARROS FILHO, Eduardo Dias de. **Aprendizagem pianística no ambiente eclesiástico através da elaboração de arranjos de cânticos evangélicos**. 2010. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música com Habilitação em Piano) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.
- BARROS, Guilherme A. S. de. **Do “mito” do virtuose à realidade do interprete**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 20, p. 19-32, set. 2008.

BENETTI, Alfonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. **Opus**, v. 23, n. 1, p. 147-165, abr. 2017.

BISPO, Hofmann Carvalho. **O ensino de piano no Brasil: uma revisão de literatura**. 2014. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BORGDORFF, Henk. **The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia**. Amsterdam: Leiden University Press, 2012.

BRAGA, Sofia Sarmiento Ribeiro. **Aulas de piano em grupo na iniciação: um patrimônio musical renovado**. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **O humano como objetivo da educação musical: o pensamento pedagógico-musical de Hans Joachim Koellreutter**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001. 10 p.

BROPHY, Timothy S. A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. **Journal of Research in Music Education**, v. 53, n. 2, p. 120-133, 2005.

BURNARD, P. Creative learning and the nature of progression in musical composition: do children cross a watershed? In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE, 27., 2006, Kuala Lumpur. **Proceedings...** Kuala Lumpur: Isme, 2006a. 1 CD-ROM.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CARVALHO, Hudson Neves. **Composições: para piano solo, a quatro mãos, dois pianos, flauta doce e piano, violino e piano**. Alfenas: Secretaria de Educação e Cultura de Alfenas, 2018.

CASSOTTI, Rosa Stella. Music, Answerability, and Interpretation in Bakhtin's Circle: reading together M.M.Bakhtin, I. I. Sollertinsky, and M. V. Yudina. In: **Festschrift for Nikolay Pan'kov**. 2011.

CAVALCANTE, Fred Siqueira. **Criatividade musical: conceitos e práticas**. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. (Coleção UAB – UFSCar)

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação do professor de música sob a ótica dos alunos de Licenciatura**. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. **Música Hodie**, Goiânia, v. 9, n. 1, p.129-140, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COESSENS, Kathleen; Darla Crispin; Anne Douglas. **The Artistic Turn: A manifesto**. Ghent: Leuven Universtiy Press, 2009.

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

COOKE, Deryck. **The Language of the Music**. Nova York: Oxford Univerty Press, 1989, 289 p.

DALDEGAN, Valentina; DOTTORI, Maurício. Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de instrumento para crianças iniciantes. **Música Hodie**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 113-127, 2011.

DAVIES, Charlotte A. **Reflexive Ethnography: A Guide To Researching Selves and Others**. 1. ed. New York: Routledge, 2008.

DAVIES, Coral. Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. **British Journal of Music Education**, v. 9, n. 1, p. 19-48, 1992.

DELTRÉGIA, Cláudia Fernanda. **O Uso da música contemporânea na iniciação ao piano**. 1999. 294 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

DOMENICI, Catarina Leite. A Voz do Performer na Música e na Pesquisa. In: SIMPOM-SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, II, 2012, Rio de Janeiro. **Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música: O contexto brasileiro e a pesquisa em música**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música/ UNIRIO, 2012. v. 1. p. 169-182.

_____. O Intérprete em colaboração com o Compositor: uma pesquisa autoetnográfica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20, 2010, Florianópolis. **Anais do XX Congresso da ANPPOM**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010, p. 1142-1147.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative Social Research**, v.12, n.1, article 10, Jan. 2011.

FIGUEREDO, Sérgio; SOARES, José. *O professor de música 'ideal': um recorte de pesquisa sobre a formação do professor de música no Brasil*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, 2013, p. 1740-1746.

FISHER, Christopher. **Teaching piano in groups**. New York: Oxford University Press, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri, BEAL, Ana Denise Donadussi. Redimensionando a performance instrumental: pesquisa/ação no ensino de piano de nível médio. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 65-84 – junho de 2003.

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

_____. **Feito à mão: criação e performance para o pianista iniciante**. Belo Horizonte: Halt Gráfica, 2008.

FRANÇA, Cecília. Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

FRANÇA, Maria Filomena de Toledo Gorrado Barbosa; AZEVEDO, Sandra Leite de Sousa. Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 141-148, jan. jul. 2012.

GEMESIO, Cláudia Mara Costa. *O início de carreira dos professores de piano: socialização profissional, instabilidade no trabalho e mobilização de saberes docentes*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 1594-1602.

GLASER, Scheila; FONTEERRADA, Marisa. Músico-Professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 1, p.127-142, 2007.

GLASER, Scheilla Regina. **Instrumentista & professor**: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor. 2005. 214 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes - Unesp, São Paulo, 2005.

GLOVER, J. **Children composing 4-14**. London: Routledge Falmer, 2000.

GOSS, Luciana. **A formação do professor para a escola livre de música**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GUIA, Rosa Lúcia dos Mares. Caminhos para a improvisação na Educação Musical. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Orgs). **Processos criativos em Educação Musical**: tributo a Hans-Joachim Koellreutter. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

HAMMER, Islei Mariano Correa. **Formação superior e atuação profissional de pianistas**: um estudo a partir das percepções e trajetórias de egressos dos cursos de Bacharelado da UFMG e UEMG. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras. **Música Hodie**, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003.

KAPLAN, José Alberto. **Teoria da Aprendizagem Pianística**. 2. ed. Porto Alegre. Movimento. 1987.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Orgs). **Processos criativos em Educação Musical**: tributo a Hans-Joachim Koellreutter. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

KRATUS, J. The ways children compose. **Musical connections**: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education, New Zealand, p. 128-141, 1994.

LANNA, Oíliam. Aventuras Dialógicas. In. NASCIMENTO, Guilherme et al. (org.). **A Música dos Séculos 20 e 21**. Barbacena: Universidade do Estado de Minas Gerais, pp. 13-19, 2014.

LE MOS, Daniel. Considerações sobre a elaboração de um método de piano para ensino individual e coletivo. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**, Pelotas, n. 5, p. 98-125, 2012.

LONGO, Laura. **A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano.** 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

_____. **Divertimentos, para piano.** 2 ed. São Paulo: L. Longo, 2017.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. **Anais...** Bauru, 2004.

MIRANDA, Simone de. **A formação do pianista no curso de Bacharelado em Piano da Universidade Federal de Goiás.** 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul./dez. 2012.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano em grupo: uma análise do movimento para implantação do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos. **Revista Tônica** – Revista do Departamento de Música da Universidade de Brasília, IdA - UNB, Brasília, p. 1-11, 2005.

MUNIZ, Franklin Roosevelt Silva. **O Pianista Camerista, Correpetidor e Colaborador: as Habilidades nos Diversos Campos de Atuação.** 47 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

NEVES, Maria Teresa de Souza; BARROS FILHO, Eduardo Dias de; REIS, Carla Silva. Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: *O Estado de Arte*. In: NAS NUENS... CONGRESSO DE MÚSICA, 3, 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2017. p. 254-267.

NOGUEIRA, Carla Manuela Meira. **A educação musical e pianística de vanguarda por Corrêa de Oliveira.** 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2013.

OLIVEIRA, Karla Dias de. **Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PACE, Robert. Piano Lessons – private or group? **Reimpresso em Keyboard Journal**, v.4, n. 2, p. 1-7, 1978. Disponível em <http://iptfonline.org/Piano%20Lessons.pdf>. Acesso em 19/07/2019.

PADOVANI, José Henrique; FERRAZ, Silvio. Proto-história, evolução e situação atual das técnicas estendidas na criação musical e performance. **Música Hodie**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 11-35, 2011.

PARIZZI, Betânia. Processos criativos em Educação Musical. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Orgs). **Processos criativos em Educação Musical: tributo a Hans-Joachim Koellreutter**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

PAYNTER, John. **Sound and Structure**, Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 66-76, novembro 2010.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p.

RAMOS, Ana Consuelo. **Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick**. 2005. 2018 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

REIS, Carla Silva. Articulando prática instrumental e prática pedagógica: uma experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 456-462.

REIS, Luiz Néri Pfützenreuter Pacheco dos. **Piano em Grupo: desenvolvimento das habilidades funcionais através de melodias folclóricas brasileiras**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, 59-67, set. 2002.

RIORDAN, Niamh O. Autoethnography: Proposing a New Method For Information Systems Research. In: TWENTY SECOND EUROPEAN CONFERENCE ON INFORMATION, 22, 2014, Tel Aviv. Complete research. **Anais...**, 2014. p.1-14. Disponível em <<https://pdfs.semanticscholar.org/815c/367ea126c1c48ab69ba1b98165f93535a0a8.pdf>>. Acesso em: 16/07/2019.

ROCHA, José Leandro Silva. **Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN. Natal, 2015.

_____. **Aprendizagem criativa de piano em grupo**, São Paulo: Blucher, 2016. 180 p. : il., color.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da Criação: construção da obra de arte**. São Paulo: Horizonte, 2014.

SANTOS, Rogerio Lourenço dos. **O ensino de piano em grupo: uma proposta para elaboração de método destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras**. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. **O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

_____. Discussões teóricas sobre a atuação pedagógica de professores de piano. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 671-678.

SCHAFER, Murray. **O ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHNABEL, Artur. **My life and music**. New York: Dover, 1988.

SEKEFF, Maria de Lourdes. A música na universidade brasileira do final de milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: 1997, p.198-202.

SELF, George. **Make a New Sound**, London: Universal Edition, 1976/1986.

SILVA, Gabriele Mendes da. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de Licenciatura em Instrumento da UFPB**. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Gabriele; SOARES, José. A formação do professor de instrumento no Brasil: uma pesquisa na licenciatura em instrumento. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 169-177.

SILVA, Ruth de Sousa Ferreira. Composição como recurso no processo de ensino/aprendizagem musical. **Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE**, p. 389-399, Uberlândia, 2010.

SOUZA, Jusamara. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção do docente. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000, p. 137-146.

SPONVILLE, André Comte. **Dicionário filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SWANWICK, Keith . Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudo Educação Musical**, nº 4 e 5, p.7-14, Belo Horizonte, UFMG, 1994.

_____. **A Basis for Music Education**, London: Routledge, 1979.

_____. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELES, Simone Lopes. **O Gesto Pianístico na Iniciação ao Piano**: um estudo exploratório. 2005. 70 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

THOMPSON, Merlin B. **Fundamentals of Piano Pedagogy** - Fuelling Authentic Student Musicians from the Beginning. Editora: Springer Publications, 2018. 103p.

TORRES, Sérgio Inácio; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Piano em Grupo na Licenciatura em Música: reflexões sobre o currículo. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 17, 2017, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2017. p. 757-767.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart e MACH, Elise. **The well-tempered keyboard teacher**. New York: Schirmer Books, 1995.

VASCONCELOS, Felipe Mendes de; LANNA, Oiliam José. Dialogismo bakhtiniano como ferramenta musicológica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 27, 2017, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 2017, p. 1-9.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, 81-90, set. 2006.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na Infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **O desenvolvimento psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALL, Anthony. Ligações insuspeitas entre carnaval e dialogismo. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 9-28, 1º sem. 2010.

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

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Práticas docentes de bacharéis em instrumento: inseguranças e dificuldades com o ensino. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 102-114, jul. dez. 2017.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 17, 49-57, set. 2007.

WIGGINS, J. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. **Reston**: MENC – The National Association for Music Education, p. 141-165, 2003.

YANNEY, Érica de Abreu Santos. **Experiências Musicais ao Piano**: módulos de ensino baseados em cânticos evangélicos para iniciantes de piano. 2003.130 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ZORZETTI, Denise. Música Brasileira para o ensino do piano no nível elementar. In: SIMPOM-SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, I, 2010, Rio de Janeiro. **Pesquisa em Música: novas conquistas e novos rumos**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música / UNIRIO, 2010, v. 1. p. 728-737.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa de mestrado do aluno Eduardo Dias de Barros Filho intitulada “**A criação como ferramenta pedagógica no ensino do piano: dando voz ao professor-compositor**”, do curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, orientado pela Profª Dra. Carla Silva Reis.

A pesquisa, de caráter estritamente acadêmico, visa contribuir com os estudos na área da Educação Musical. Pretendemos, através desta, investigar o uso das práticas criativas no ensino do piano como uma importante ferramenta educacional frente às novas demandas de ensino e ao novo perfil do alunado. Também abordaremos a temática por meio da descrição das trajetórias musicais e das práticas pedagógicas de professores-compositores de reconhecida relevância no cenário da pedagogia do piano.

Sua participação se dará por meio de uma entrevista semi-estruturada, com aproximadamente 50 minutos de duração, a ser realizada em local designado pelo entrevistado (na ocasião será utilizado um aparelho de gravação para registro da entrevista) ou por *e-mail*, caso haja alguma impossibilidade de encontro entre o entrevistador e o entrevistado. O roteiro trará questões pertinentes à formação do professor, a sua atuação profissional e ao uso das práticas criativas como um recurso pedagógico no ensino do instrumento.

Ao respondê-la, o(a) senhor(a) estará contribuindo para a compreensão do assunto estudado e para a produção de conhecimento acadêmico. Sua participação no projeto é totalmente voluntária e não haverá nenhum tipo de gratificação ou pagamento pelas informações concedidas. Os registros serão utilizados com fins didáticos e científicos, e serão mostrados apenas na apresentação da dissertação de mestrado e em cursos, seminários ou congressos de educação musical, com o intuito de contribuir com a melhoria do ensino musical, mais especificamente o ensino de piano. O pesquisador responsabiliza-se pela realização de um trabalho ético, ancorado em pressupostos teóricos e metodológicos, e não se responsabiliza por possíveis gravações e compartilhamentos feitos indevidamente, de forma ilícita ou distorcida.

Você participará da investigação apenas por livre consentimento e poderá recusar ou desistir da participação em qualquer etapa da pesquisa sem qualquer prejuízo acadêmico ou social, sendo que sua desistência não será em momento algum divulgada

Este termo está elaborado em duas vias, sendo que uma será entregue ao participante e a outra via ficará arquivada pelo pesquisador.

Contamos com sua valiosa contribuição e colocamo -nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Desde já agradecemos

Carla Silva Reis

R. Prof. Estêvão Pinto, 685/02, Serra- BH/MG Tel: (31) 98680-8630 carlasr73@hotmail.com

Eduardo Dias de Barros Fiho

R. Itamogi, 96/05, Colégio Batista - BH/MG Cel: (35)99949-9300 dududbfilho@gmail.com

Assinatura do/a colaborador/a: _____

Data: _____, ____/____/____

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Pesquisador: Eduardo Dias de Barros Filho – UFMG

Título da pesquisa: A criação como ferramenta pedagógica no ensino do piano:
dando voz ao professor-compositor

1. Na sua formação pianística você recebeu estímulos para desenvolver atividades de criação?
2. Em que momento da sua formação você começou a criar e por quê?
3. Quais os benefícios que as práticas criativas trouxeram no seu desenvolvimento como pianista e como professor(a) de piano?
4. O(s) seu(s) professor(es) de piano compunha(m) músicas para você tocar? Qual o repertório que você sempre gostou de executar e por quê?
5. Sabemos da importância da imitação como um dos componentes básicos no processo de criação, seja em uma composição inédita, em uma improvisação livre e também em um arranjo, onde se cria a partir de algo pré-existente. Quais foram/são as suas referências? De onde você tira ideias para as suas criações?
6. Ao compor, como você pensa estruturalmente suas criações? Como são harmonizadas? Quais são os fundamentos técnicos trabalhados? Qual é o material melódico explorado? Quando a parte de professor se faz necessária? Quais os tipos

de contrastes utilizados? Há momentos de improvisação nas obras? Elas se destinam a qual faixa etária predominantemente? Há atividades que se originam delas?

7. Você acha possível um professor ensinar seu aluno a criar sem que ele mesmo desenvolva tal prática?

8. Para um professor que não teve estímulos à criação em sua formação profissional e que tenha interesse de desenvolvê-la hoje em sua prática docente, qual caminho você acredita ser possível para que ele alcance sucesso?

9. No cenário atual da Pedagogia do Piano no Brasil e através do seu contato com outros educadores musicais, como você vê o ensino de piano?

10. Como as práticas criativas podem influenciar o desempenho técnico-musical daqueles alunos que, ao se formar, decidirem atuar como instrumentistas?

11. O perfil do aluno contemporâneo tem mudado bastante. Em geral, aquele aluno passivo que cumpria o programa traçado pelo professor foi substituído por um aluno que chega à aula sabendo o que quer tocar. Além disso, o acesso à tecnologia gerou, de certa forma, uma geração que tem pressa de aprender o máximo de conteúdo possível com o mínimo de tempo de dedicação. Frente a essa realidade, o que você considera ser imprescindível no perfil do professor de piano?

12. Há, em geral, uma grande resistência por parte dos professores de piano e dos pianistas que atuam como instrumentistas em improvisar ou compor. Muitos se

consideram incapazes de desenvolver tais práticas, mesmo tocando tão bem o instrumento. O que você pensa sobre isso?

13. Você gostaria de acrescentar algo sobre o ensino de piano e sobre a importância das práticas criativas desenvolvidas pelo professor nesse processo?

APÊNDICE C**PARTITURAS**

1. Jabuticabeira

2. Gotas de Saudade

3. Entardecer



Jabuticabeira

Composição musical e dos Haicais: Eduardo Barros
Dedicada à aluna Lília Bicalho

1. O florescer da Jabuticabeira

Olha! Brancas flores!
Bom cheiro de Primavera
Lembranças de amores...

Pressionar lentamente as teclas sem que haja som, e com a mão esquerda na harpa do piano, o pianista deverá perpassar o dedo nas cordas em movimento ascendente, apertando, em seguida, o pedal sustain até o momento de tocar o próximo acorde.

A **Tempo Rubato** ♩ = 50

Piano

m.d.

mf

mp Como brisa leve...

m.e. pizz.

B

Pno.

mp cantabile

Ped. * Ped. * Ped. * Ped. * Ped. * Ped. * Ped. * Ped. * Ped.

Jabuticabeira

2. Festa no quintal

Dança preta e branca
 Valsa no quintal de Lília
 Gosto de esperança!

C ♩ = 98

Pno.

m.d.

13 m.e. *mf*

17 *cresc. poco a poco*

21

D m.e. *f*

m.d. sobreposta

The musical score is for a piano piece in 2/4 time, marked with a tempo of ♩ = 98. It is in common time (C) and consists of three systems of music. The first system (measures 1-16) features a treble clef with a melody starting at measure 13, marked 'm.e.' and 'mf', and a bass clef with a rhythmic accompaniment of eighth notes marked 'mf'. The second system (measures 17-20) continues the melody and accompaniment, marked 'cresc. poco a poco' and 'mf'. The third system (measures 21-24) features a treble clef with a melody marked 'm.e.' and 'f', and a bass clef with a rhythmic accompaniment marked 'f' and 'm.d. sobreposta'. The score includes dynamic markings (mf, f), articulation (accents), and performance instructions (cresc. poco a poco, m.d., m.e., m.d. sobreposta). Measure numbers 13, 17, and 21 are indicated at the start of their respective systems.

Jabuticabeira

3

25

cresc. *ff*

*

Tempo Rubato ♩ = 163

E m.e. sobreposta

mf m.d. *mf* m.e. *mf* 8va

* * * *

Pno.

33

33 *mf* 8va

* * *

4

Jaboticabeira

Pno.

Pno.

Manter o pedal apertado até o final da seção com clusters

3. Cachos pretos

O verde do olhar
Cachos pretos querem ver
Ah, doce bolinha!

♩ = 74

Jaboticabeira

5

Pno.

46 (8^{va})

8^{va} - ↓

Tocar esta seção 4x. Na terceira e quarta vez, o instrumentista poderá improvisar melodias usando somente as teclas pretas, mantendo o mesmo padrão de acompanhamento feito pela mão esquerda (clusters).

Pno.

48 (8^{va})

8^{va} - ↓

Como no início...

f *mf*

* 8^{va} - ↓

Ped. Tonal

Legenda:

- A - Os sons serão produzidos na harpa do piano, tanto os arpejos quanto o pizzicato.
 B - Sons produzidos com uma folha de papel ofício sobre as cordas. A folha deverá ser colocada na região médio-grave do piano, tendo como limite a corda do Lá 3.
 C - A mão esquerda produzirá sons percussivos, resultados da inserção de uma borracha entre a nota Fá1 (simbolizada pelo triângulo) e Fá#1 (simbolizada pelo x) e um jogo de chaves sobre as mesmas cordas. Obs: para melhor localização, aqui consideramos o Dó central como Dó4.
 D - O padrão da mão esquerda é mantido, e a mão direita sobreposta tocará a tecla Ré#1, cuja corda também está presa por uma borracha.
 E - Os acordes da mão direita continuarão a explorar o som das cordas onde se encontra a folha de papel ofício. A escala de transição para a seção seguinte apresenta semicolcheias pretas e brancas, mas de forma meramente ilustrativa, remetendo aos meses em que a jaboticabeira frutifica (teclas pretas) e os demais meses em que não há frutos (teclas brancas), não alterando, portanto, o valor das figuras musicais. A mão esquerda deverá tocar as notas com haste para baixo, nas teclas pretas, e a mão direita as notas com haste para cima, nas teclas brancas.

Gotas de saudade

Eduardo Barros

Aluno

8^{va}

p Sempre legato

Professor

F#9 C#F D#m7 B9

5

F#9/A# C#F B(9) B9/D# C#F

Pno.

9

F#9 F#9/E B9/D# G7M A C°

Pno.

Reo. * Reo. * Reo. * Reo. *

Reo. * Reo. * Reo. *

Reo. * Reo. * Reo. *

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It consists of three systems of staves. The first system includes an Aluno part (treble clef, 8va) and a Professor part (grand staff). The second system includes a Pno. part (grand staff). The third system includes another Pno. part. Chords are indicated above the piano parts, and performance markings like 'Reo.' and '*' are placed below the piano parts. The tempo is marked as quarter note = 87.

2

Gotas de saudade

13

mf

C#m B9/D# G#/C C#sus4 C# C#sus4 C#/B F#9/A#

Pno.

Lea. * Lea. * Lea. * Lea. *

18

B9 D#m7 B9 C#B B F#9/A#

Pno.

Lea. * Lea. * Lea. * Lea. *

22

B9 D#m7 B9 C#B B F#9/A#

Pno.

Lea. * Lea. * Lea. * Lea. *

Gotas de saudade 3

26

C#/F G#m7(11) E7M(9) B9/D#

Leg. * Leg. * Leg. * Leg. *

30

C#/F F#9 B6(9) B9 C#/B F#

Leg. * Leg. * Leg. *

- Esta música se propõe a trabalhar toque legato, movimento alternado de braços, forma de mão, síncope, escala pentatônica, cruzamento de mãos e memorização da topografia do teclado;
- Deve ser ensinada por imitação;
- Antes de ensiná-la, é desejável que o professor toque a peça várias vezes, instigando o aluno a identificar forma e caráter da obra;
- Na partitura do aluno, as notas com haste para baixo devem ser tocadas pela mão esquerda e as com haste para cima pela mão direita;
- Uma sugestão de acompanhamento foi escrita, mas as cifras dão liberdade ao professor de criar seu próprio acompanhamento. Sugiro que outras harmonias sejam experimentadas.
- Apenas duas variações de dinâmicas foram sugeridas. Fica a cargo do professor e do aluno criarem suas próprias variações.
- Tendo esta música como uma referência e ponto de partida, o professor poderá trabalhar improvisação e/ou composição com o aluno, utilizando somente as teclas pretas para tal atividade.

Entardecer

Para dois pianos

Eduardo Barros

Sempre legato e cantabile
♩ = 55

Piano 1

p *mp*

C Am7 Em F9 C9 F6(9)

Piano 2

p *mp*

Leg. * Leg. * Leg. * Leg. * Leg. * Leg. *

Pno. 1

mf

5 Am7(11) F6(9) C Am7 Em F9

Pno. 2

mf

Leg. * Leg. * Leg. * Leg. * Leg. * Leg. *

