

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES
LICENCIATURA EM MÚSICA

FERNANDA DIAS DE MORAES FERREIRA

“Pré, prum, pra”: a narrativa pedagógica do piano pelo olhar das crianças

São Paulo
2022

FERNANDA DIAS DE MORAES FERREIRA

“Pré, prum, pra”: a narrativa pedagógica do piano pelo olhar das crianças

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Licenciatura em Música, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Daisy Fragoso.

São Paulo
2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

F383p Ferreira, Fernanda Dias de Moraes, 1998-
“Pré, prum, pra” : a narrativa pedagógica do piano pelo olhar das crianças / Fernanda Dias de Moraes Ferreira. - São Paulo, 2023.
178 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daisy Alves Fragoso Galvão
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto
de Artes

1. Música - Instrução e estudo. 2. Piano - Instrução e estudo. 3.
Música e crianças. I. Fragoso, Daisy (Daisy Alves Fragoso Galvão).
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 786.2

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

FERNANDA DIAS DE MORAES FERREIRA

**“PRÉ, PRUM, PRA”:
a narrativa pedagógica do piano pelo olhar das crianças**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Música, da
Universidade Estadual Paulista, para a obtenção
do grau de licenciada em música.

Trabalho de conclusão de curso aprovado em: 05/12/2022

Banca examinadora

Profa. Dra. Daisy Alves Fragoso Galvão
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha família, pais e irmãos por todo apoio a minha trajetória artística, por sempre me mostrarem o caminho e trilharem ao meu lado, principalmente em períodos turbulentos.

Agradeço às crianças, Lorenzo, Marco, Pedro, Estela, Alicia e Analu, que aceitaram percorrer e construir essa pesquisa com empenho, amor e dedicação. Por me mostrarem o caminho a ser percorrido, os assuntos a serem tratados e, sobretudo, por tornarem esse processo possível. Agradeço também aos pais dessas crianças por apoiar, acreditar e confiar em mim e no meu trabalho.

Agradeço aos mentores musicais que contribuíram direta ou indiretamente para meu crescimento profissional. Em especial àqueles que plantaram o encantamento que tenho por essa área e pela docência, entre eles, Cláudia Elena Siste de Assumpção, Yara Scaglia e Daniel Volpin Meneguello da época da Fundação das Artes de São Caetano do Sul, instituição na qual adentrei na musicalização e me profissionalizei. Agradeço a todos os professores da FASCS por todos os ensinamentos.

Agradeço à Anette Camargo por me ajudar a quebrar barreiras e me ajudar a compreender o piano popular. Assim como agradeço ao Daniel Matos, meu professor de piano da EMMSP, que me ensinou tanto a compreender o piano com novos olhos e sempre refletir sobre o corpo, o gesto e o movimento.

Agradeço aos meus amigos de vida e da UNESP, por compartilharem conhecimento, aprendizado e amizade nesse período. Certamente sem vocês, a graduação não teria sido tão afetiva e prazerosa. Agradeço também ao Grupo PET Música que me ajudou a compreender a pesquisa com novos olhos, a criar e partilhar.

Agradeço à Marcela Maia Carlini Diniz por todo conhecimento compartilhado, por toda assistência, ajuda e disponibilidade. Por me apresentar a maneiras distintas de portar-se e atuar em sala de aula.

Agradeço à minha orientadora, Daisy Fragoso, por compartilhar tamanha experiência e conhecimento de forma leve, amorosa e radiante. Por ter sido inspiração, condutora, afetuosa e tornado essa pesquisa prazerosa e possível.

Agradeço ao meu avô, Wilson de Moraes, por todas as trocas, conversas e por ter me inspirado a ser quem sou hoje. Por sempre me ouvir, me amparar e acreditar em mim. Obrigada por ter me ensinado a ser mais Poliana.



Desenho da Estela

Sou o que não sei
O que procuro ser
Sou o máximo possível eu
Mas também sou o que me assusta
Confusa nas escolhas
Indecisa e fugaz
Mas na chance de ser eu, sou eu.

Resumo

A partir do diálogo com a própria prática docente, encontrei bloqueios que impediam um desempenho e uma compreensão do conteúdo musical. Por essas razões, essa pesquisa tem como inspiração a compreensão dos sujeitos dentro de práticas de ensino e de aprendizagem musical, além de buscar uma metodologia que potencializa a atuação e compreensão das crianças dentro desse processo de aprendizagem e desenvolvimento do instrumento. Sendo assim, a questão de pesquisa está consolidada em como são abordadas as relações entre os sujeitos e como as crianças entendem a prática docente e o processo de ensino no qual estão envolvidas. Neste sentido, a busca de práticas afetivas e significativas foram de extrema importância para a condução deste trabalho, assim como para o ensino do instrumento. Além disso, procedimentos metodológicos tais quais práticas criativas e recursos técnicos também foram levantados, discutidos e ressignificados pelas crianças. Mas a centralidade deste trabalho está na utilização, por parte das crianças participantes desta pesquisa, do diário de campo para captar, compreender e analisar as produções desse grupo que se dedicava a aprender o instrumento musical, que nesse caso é o piano.

Palavras-chave: Crianças pesquisadoras. Ensino de piano. Diário de campo. Educação musical humanizadora.

ABSTRACT

From the dialogue with the teaching practice itself, I found blocks that prevented a performance and an understanding of musical content. For these reasons, this research has as inspiration the understanding of subjects within teaching and learning practices music, in addition to seeking a methodology that enhances the performance and understanding of children within this process of learning and developing the instrument. Being thus, the research question is consolidated in how the relations between subjects are approached and how children understand the teaching practice and the teaching process in which they are involved. In this sense, the search for affective and meaningful practices were extremely important for conducting this work, as well as for teaching the instrument. In addition, methodological procedures such as creative practices and technical resources were also raised, discussed and given new meaning by the children. But the centrality of this work lies in the use, by the children participating in this research, of the diary of field to capture, understand and analyze the productions of this group dedicated to learn the musical instrument, which in this case is the piano.

KEYWORDS: Research children. Piano teaching. Field journal. humanizer music education.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1. Práticas humanizadoras na aprendizagem do instrumento musical	3
1.1. Ensino afetivo e significativo	3
1.2. Diálogo	5
1.3. Autonomia	6
1.4. Ensino pré-figurativo	8
1.5. Educação musical humanizadora	10
Capítulo 2. Procedimentos metodológicos direcionados ao ensino do piano	14
2.1. Práticas criativas no ensino do piano: improvisação e composição	14
2.2. Leitura, notação e registro	23
2.3. Métodos de ensino de piano	26
2.4. Repertório	31
2.5. Técnica	32
Capítulo 3. Metodologia de pesquisa	34
Capítulo 4 - “Pré, prum, pra”: dos diários à prática docente	42
4.1. “Como vou desenhar isso? O timbre é imaterial, não tem como desenhar!”	42
4.2 “As cores me ajudaram a saber dó, ré, mi”	53
4.3 “Sem pulso não tem ritmo na música!”	55
4.4 “Jogo porque é legal!”	58
4.5 “Quero mais músicas novas!”	60
4.6 “Improvisar acho maneirão, a música fica maneirão”	62
4.7 “Criar uma música para ficar famoso!”	64
4.8 “Pré prum pra: que música feia!”	67
4.9 “Com música a gente dança”	69
4.10 “Todo mundo deveria fazer isso”	72
Considerações finais	75
Referências	78
Anexo	81

Lista de Figuras

Fig. 1: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Marco.	17
Fig. 2: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo e do Pedro, respectivamente.	20
Fig. 3: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Pedro.	22
Fig. 4: Imagem da página 56 do livro AMIGOS DO PIANO Pré-leitura.	29
Fig. 5: Imagem da página 57 do livro AMIGOS DO PIANO Pré-leitura.	30
Fig. 6: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro do Pedro.	39
Fig. 7: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registros do Pedro, Alicia, Analu, Lorenzo, Marco e Estela.	40
Fig. 8: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro da Analu e da Alicia, respectivamente.	43
Fig. 9: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo e do Marco, respectivamente.	44
Fig. 10: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Estela.	44
Fig. 11: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo.	45
Fig. 12: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro da Estela e Analu.	46
Fig. 13: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Marco.	46
Fig. 14: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Pedro.	47
Fig. 15: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo e do Marco, respectivamente.	48
Fig. 16: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro da Analu e da Estela, respectivamente.	49
Fig. 17: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo.	50

Fig. 18: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro do Marco e do Pedro, respectivamente.	51
Fig. 19: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro da Estela e da Analu, respectivamente.	52
Fig. 20: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro da Alicia.	54
Fig. 21: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro do Pedro e do Marco.	56
Fig. 22: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro da Estela.	56
Fig. 23: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro da Analu.	56
Fig. 24: Imagem de quatro partes do diário de campo das crianças. Registro da Alicia, do Marco, do Lorenzo e do Pedro, respectivamente.	57
Fig. 25: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo e do Marco.	59
Fig. 26: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro da Estela e da Analu.	59
Fig. 27: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro do Marco e do Pedro.	61
Fig. 28: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro da Analu.	62
Fig. 29: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro da Analu.	63
Fig. 30: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo, Marco, Pedro e Analu.	64
Fig. 31: Imagem da composição feita em casa pelas crianças. Registro do Marco, Pedro e Analu, respectivamente.	65
Fig. 32: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Pedro.	66
Fig. 33: Transcrição da composição da Estela.	66
Fig. 34: Imagem da composição melódica da Estela.	67

Fig. 35: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo e do Marco.	68
Fig. 36: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Pedro.	69
Fig. 37: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo e da Alicia.	70
Fig. 38: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Marco e do Pedro.	70
Fig. 39: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo e da Alicia.	71
Fig. 40: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Marco e do Pedro, respectivamente.	72
Fig. 41: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo.	73
Fig. 42: Imagem de quatro das partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo, Pedro, Marco e Analu, respectivamente.	75

Introdução

O presente trabalho aborda os processos de ensino e aprendizagem do instrumento musical do piano, focalizando nos sujeitos, na prática docente e, sobretudo, na investigação desse conhecimento. Busca-se, então, por consequência, a efetividade e a análise de uma narrativa pedagógico-musical construída pelas crianças e pela professora. Enquanto discente, encontrei diversos empecilhos e desafios que bloquearam meu processo criador e meu desempenho enquanto pianista e artista. Por essas razões, esta pesquisa teve como impulsionador meu próprio processo de aprendizagem musical, assim como minha prática docente. Dessa forma, destinei um olhar cauteloso para as/os crianças/alunos, visto que são a fonte de construção e de aprimoramento dessa aprendizagem.

Preocupei-me em encontrar recursos e ferramentas que pudessem compreender o aluno para se aprender um instrumento musical. Sendo assim, não tive como critério e objetivos abordar questões técnicas do repertório pianístico, apesar de ter conceituado questões que considero fundamentais para esse aprendizado. Destinei, portanto, esta pesquisa à construção do conhecimento musical. Vale ressaltar que as crianças participantes deste trabalho tiveram posição fundamental para que essa pesquisa fosse construída.

Ressalto, dessa forma, a importância do olhar atento que destinei ao próprio processo, ou seja, à construção e à elaboração de uma metodologia em consonância com os alunos. Sendo assim, o trabalho teve como centralidade as inquietações, frustrações, colocações e produções das crianças. Nesse sentido, elas atuaram como co-pesquisadoras e não como objetos de pesquisa, trazendo e produzindo dados em conjunto com minha atuação docente, que, neste caso, assumiu o papel de professora-pesquisadora. Além disso, ressalto também a problemática encontrada nesta narrativa pedagógica, trazendo abordagens e colocações de autores que destinam um olhar à criança, às práticas musicais e ao piano.

Em primeiro lugar, abordei os sujeitos dentro dessa prática. Trazendo aspectos essenciais de uma educação humanizadora, como a busca por um ensino afetivo e significativo; a relação dialógica e sua importância para gerar confiança não somente no professor, mas também no conteúdo; abordagens que potencializam a autonomia do sujeito; e o ensino pré-figurativo. Enfatizo o olhar utópico, a busca, e a esperança de sermos melhores enquanto seres humanos, assim como o reflexo disso na construção do conhecimento. Aprofundo também uma pesquisa sobre as metodologias utilizadas como fonte pedagógica do instrumento musical. Dessa forma, percorro por práticas criativas dentro do ensino do

instrumento, por questões teóricas como leitura, notação e registro, assim como por métodos, repertório e técnicas utilizadas como fonte pedagógica.

Após tratar dos sujeitos e das abordagens teóricas/práticas, escrevo sobre as ferramentas metodológicas utilizadas para elaboração desta pesquisa. Sendo assim, abordei a análise da própria prática, a metodologia e a utilização do diário de campo. Este último protagonizou e norteou as discussões e temáticas deste trabalho, assim como enriqueceu a pesquisa através das produções das crianças, que trouxeram um circuito interpretativo com desenhos, palavras, narrativas e explicações. Em decorrência disso, destinei, por último, analisar, interpretar e compreender as produções das crianças referente ao conteúdo, seus posicionamentos e colocações.

Considero que esta pesquisa ocupa uma relevância dentro de discussões atuais no meio da educação musical e do ensino de instrumento, além de contribuir para o avanço do conhecimento, visto que traz uma abordagem metodológica emergente e autêntica com a utilização do diário de campo como fonte de registro e produção de dados por parte das crianças participantes e também como recurso pedagógico. O protagonismo das crianças dentro da articulação do processo de ensino e aprendizagem musical fundamentou e poderá fundamentar discussões variadas para promover uma melhor compreensão de conteúdos extras ou previstos no ensino do instrumento musical. Em outras palavras, esta pesquisa pode ser um norteador de metodologias futuras com a utilização do diário de campo como fonte pedagógica, já que foram poucas as referências sobre sua utilização dentro dessa temática.

Capítulo 1. Práticas humanizadoras na aprendizagem do instrumento musical

Dedico este primeiro momento aos aspectos e conceitos referentes aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem musical. Ou seja, o olhar neste capítulo estará centrado no professor e no aluno. Dessa forma, serão abordadas questões que considero essenciais para tornar a troca de conhecimento mais afetiva e humana. Por isso, neste momento, dedico-me mais especificamente à educação humanizadora, que é um caminho no qual acredito e pelo qual busco nas aulas e nos encontros com meus alunos e alunas. Para isso, busquei lançar um olhar generoso a todos os sujeitos que se envolvem numa relação de partilha de conhecimento.

1.1. Ensino afetivo e significativo

Pensar o indivíduo como um ser que cria sentidos e significados obriga-nos a compreender esse mesmo indivíduo como alguém que intervém no mundo, na medida em que atribui ao mundo e à sociedade em que vive novas configurações e significados. (FRAGOSO, 2021, p. 239)

A afetividade na educação musical para crianças é extremamente importante para fortalecer vínculos entre o professor e o aluno (CAMPOS, 2000, p.68). A partir dessa consideração, tenho como fator primordial na condução de minhas aulas de piano que as crianças encontrem significado dessa prática com suas vidas cotidianas, que relacionem com suas vivências e possam expandir para além da sala de aula, criando um verdadeiro significado e afeto com suas produções.

A afetividade é de grande importância nas relações, tanto seja na relação da pessoa consigo mesma quanto na relação entre professor e aluno. Podendo ser considerada sinônimo de entrega no ato de repartir com alguém uma experiência, a afetividade é, portanto, um estado de sentir, sem receios e sem defesas internas. Aprendizagem e crescimento são, em parte, decorrência da capacidade das pessoas de sentirem afeto, no contato consigo mesmas, com o próximo e com o material a ser aprendido. (CAMPOS, 2000, p. 68)

O ponto principal para construir uma relação de confiança e entrega com o instrumento acontece através das intervenções que o professor está disposto a realizar e com as quais está familiarizado. Segundo Wallon (1992, p. 90), a afetividade está presente conosco desde o início de nossas vidas, diferenciando lentamente da vida racional. Para ele, escreve Dantas (1992, p. 90), “a história da construção da pessoa será constituída por uma

sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados”. Por essas razões, a afetividade na infância está integralmente relacionada à racionalidade. Conforme o desenvolvimento cognitivo vai sendo apurado, a razão vai se desvinculando da emoção.

Levando essas informações em consideração, é possível compreender que a criança está numa fase em que a razão e a emoção atuam de forma integrada, ou seja, por mais que pareça que professores não queiram considerar a afetividade na construção do conhecimento, para as crianças, isso parece ser praticamente impossível. Por isso é que entender, estudar e colocar em prática abordagens afetivas tornará a aprendizagem muito mais significativa.

Vale ressaltar que a proximidade afetiva entre professor e aluno, ocupa lugar relevante nessa posição de troca de conhecimento, e, por isso, importa que esteja internalizado em nós professores, já que para as crianças isso parece acontecer mais organicamente. Para que possamos ir nos tornando abertos para essa experiência e nos desprendendo de possíveis bloqueios que a aprendizagem pode gerar a depender de como for conduzido esse processo.

Abrir-se a si próprio é aceitar sensações e reações complexas. É um comprometimento permanente consigo mesmo de procura da própria plenitude, ainda que possamos estar à mercê de aparente instabilidade, própria da transformação. É o oposto à posição rígida, absoluta, estática podendo até parecer mais fácil, por ser aparentemente clara, simples. Na verdade, a relatividade, ao contrário da concepção de absoluto, oferece-nos opções que acabam valorizando nossa escolha final, fazendo dela momento único e precioso. (CAMPOS, 2000, p.69)

Edgar Morin (2011, p. 20) diz que um dos maiores erros para uma verdadeira educação seria dissociar o desenvolvimento da inteligência do mundo da afetividade. Segundo o autor, “o sentimento, a raiva, o amor, e a amizade podem cegar-nos” (IBIDEM, p. 20). Mas, sobretudo, no mundo humano, essa distinção não acontece. Ele complementa ainda dizendo que a afetividade pode fortalecer o conhecimento, assim como asfixiá-lo (p. 20) e vai além: “o racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento” (IBIDEM, p. 23).

Completando essas considerações, incluo o pensamento de Adriana Friedmann (2020, p. 175): “não é possível garantir infâncias mais felizes para as crianças, mas, talvez, possibilitar infâncias vividas de forma mais significativa”.

1.2. Diálogo

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2019, p.112).

O diálogo, escreve Freire (2019, p. 113), por si só, é recheado de amor, humildade, fé no outro e, por isso, faz-se numa relação horizontal na qual a confiança, aparentemente, está presente em qualquer tipo de relação entre os sujeitos. Partindo disso, entendo que a educação dialógica não é somente importante para uma construção genuína do conhecimento, mas também para tornar significativos os processos de troca, os encontros.

Creio que toda partilha de informações, para acontecer efetivamente, necessita de pelo menos dois sujeitos abertos para doar e receber e aptos a descobrir e redescobrir, mergulhando, assim, num local de incertezas. Para isso, Freire diz que não existe, tampouco, diálogo sem esperança (2019, p. 113). Nesse sentido, para que o diálogo aconteça de fato, os sujeitos devem esperar sempre algo do outro, caso contrário, a troca será vazia e estéril.

O doar-se no qual pauto essa ideia de educação musical é divergente de questões materiais ou de depósito de conteúdo; ele está, ao contrário, relacionado ao estar presente para o momento da troca, assim como Freire pontua:

Para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos, que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2019, p.116).

Levando em conta essas considerações, a relação entre educador e educando está intimamente ligada à confiança, em que estar entregue, presente e aberto a partilhar é essencial para que a troca aconteça de fato. Além disso, Freire diz que, para ocorrer um verdadeiro diálogo, é preciso haver um pensar verdadeiro entre seus sujeitos, ou seja, o pensamento crítico: “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (2019, p. 113).

1.3. Autonomia

Quando falamos em humanização, tendo em vista a desumanização, falamos em libertação. O motivo de falarmos em humanização é contribuir para que cada um recupere a liberdade de ser mais, recupere a liberdade da palavra, da alteridade, de ter experiências reais, de produzir, de criar, de compreender, de ouvir, de criticar, de apreciar, enfim, de ser humano. Ao mesmo tempo, ao falarmos em educação humanizadora, falamos na libertação de homens e mulheres, sejam eles e elas crianças, jovens, adultos, idosos. (OLIVEIRA, 2014, p. 37)

Ao iniciar meus estudos em licenciatura em música, deparei-me com diversas referências bibliográficas e afirmações de profissionais da educação e da educação musical sobre a importância de tornar o aluno autônomo e integrado com suas próprias produções. No entanto, somente na prática docente, isto é, quando comecei a dar aulas, consegui compreender o quão válido e essencial é potencializar a autonomia dos alunos para uma possível construção do conhecimento. Entrar e se colocar em sala de aula ou num local de aprendizagem exige muitas responsabilidades, lucidez e consciência da posição dos sujeitos. Foi a partir da observação em sala de aula e da reflexão sobre minha própria prática que encontrei dois pontos os quais considero relevantes de serem pontuados: o sujeito autônomo e o pensamento autônomo.

Através da observação das abordagens pedagógicas utilizadas em aula, percebi que mesmo dispondo dos recursos que encontrei para estimular a autonomia do educando, ainda encontrava grades em suas produções. Foi a partir disso que cogitei repensar abordagens que aguçasse a autonomia do sujeito, para daí também, a autonomia de seu pensamento. Um dos principais pontos para esse reconhecimento foi que sempre que os alunos tocavam algo errado ou fora da estrutura da música, eles me olhavam automaticamente. Essa atitude se repetia em todos os alunos. Percebendo isso, entendi que mesmo que o aluno estivesse confortável e se sentindo livre para realizar suas performances e criações, ainda sim, existiam prisões que bloqueavam sua verdadeira autonomia.

A partir disso, segundo Piaget (1992, p. 49), a criança apresenta etapas em seu pensamento até atingir o desenvolvimento do seu juízo moral. Até os 6 anos de idade, é a fase de anomia, onde elas não seguem regras coletivas e buscam satisfazer seus interesses motores. A segunda fase (até 10 anos) é a heteronomia, na qual seguem atividades coletivas e regradas. Nos jogos, apresentam o pensamento de que “todos ganham”, ou seja, não enxergam como rivalidade e competitividade. Após essa fase, vem a autonomia.

A maioria das crianças até 8 anos enxergam a noção de justiça retributiva (sanção) como uma ação da natureza que sempre retribuirá (castigo). Piaget (1992, p.54) diferencia dois tipos de sanções: as sanções expiatórias (quando a qualidade do castigo é estranha àquela do delito - consequência) e as sanções por reciprocidade (mentira é incompatível com confiança). As crianças menores entendem que quanto maior o delito, mais justo será o castigo. Para elas, a desobediência e as regras impostas são legítimas e incontestáveis - somente aos 8/9 anos isso se inverte. Aos 12 anos em média, começa a traçar a separação entre justiça e autoridade, ou seja, sinal essencial da autonomia moral.

Levando essas informações em consideração, foi possível compreender que mesmo dizendo para que não me olhassem ao tocarem algo estranho à música, eles permaneciam tomando essa atitude. Isso dialoga com Oliveira (2014, p. 34) quando ele diz que “sujeitos autônomos são sujeitos que, tendo a prática da decisão, da opinião, da crítica, não simplesmente reproduzem funcionalmente, mas produzem, criam, constroem”.

Sobre a autonomia do sujeito, Paulo Freire diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 22). Ou seja, o professor não dará voz aos seus alunos (porque eles já a têm), mas dará ferramentas para desprendê-la. Disso, compreendo que a sala de aula e as aulas de música vão muito além do que uma simples troca de conteúdo. Cada indivíduo apresenta suas singularidades, por isso não existe fórmula pronta para fortalecer a autonomia do aluno. Para isso, o professor deve estar sempre aberto a aprender.

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.23)

Enxergar a sutileza da genuinidade na educação torna os processos metodológicos mais coerentes. Um dos pontos cruciais para qualquer partilha entre os indivíduos é a desvinculação da arrogância da imodéstia (FREIRE, 1996, p. 26). Segundo o autor (1996, p.28), somente quem pensa certo é capaz de ensinar a pensar certo, mas uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos certos de nossas certezas. Ele também diz que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (1996, p. 33). Sendo assim, o pensar errado está relacionado em divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a

ciência e também, em tratar os alunos com ares de quem possui a verdade (FREIRE, 1996, p. 33).

Ser professor exige muitas habilidades, mas o essencial parece ser dispor-se a aprender. Em primeiro lugar, aprender a aprender. O olhar desabrochado para com o aluno é uma porta de entrada para estimular sua confiança. Segundo Freire (1996), diversas são as exigências para se ensinar, entre elas, o reconhecimento do inacabamento. Encontrar no conhecimento a incerteza aguça a curiosidade: “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar” (FREIRE, 1996, p. 88).

O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. (FREIRE, 1996, p.56).

Com isso, encontrar no conhecimento uma infinidade de possibilidades é potencializar a excitação da investigação. É preciso aprender a navegar em oceanos de incerteza em meio a arquipélagos de certeza (MORIN, 1921, p. 75).

1.4. Ensino pré-figurativo

Considerando e entendendo a importância e funcionalidade do diálogo nos processos de ensino e aprendizagem, ao se tratar do ensino musical, é essencial encontrar formas de dialogicidade nessa construção de conhecimento. Para isso, o ensino pré-figurativo, como definiu o educador Koellreutter (*apud* BRITO, 2001, p. 35), traz uma compreensão do conhecimento musical baseada no diálogo e no questionamento.

Compreendo que isso pode ser útil para abordar vivências reais do cotidiano da criança. Ou seja, a criança irá se relacionar com o professor e/ou com o conteúdo e construir de acordo com suas experiências, tornando esse processo muito mais prazeroso e significativo.

Koellreutter diz que o ensino pré-figurativo “orienta e guia o aluno, não o obrigando, porém, a sujeitar-se à tradição, valendo-se do diálogo e de estudos concernentes àquilo que há de existir ou pode existir, ou se receia que exista” (2018, p. 74). Ele ainda escreve que é “um sistema educacional em que não se ‘educa’, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e ‘orienta’ os alunos através do diálogo e do debate (ibidem, p. 116). Dessa

forma, o ensino pré-figurativo coloca o aluno como protagonista, onde ele atua ativamente, cria e intervém no seu próprio processo de aprendizagem. Essa concepção de ensino não pontua e traz fórmulas prontas, pois o essencial é levantar novos problemas, levantar controvérsias e estimular o aluno ao questionamento de tudo que ele aprende. O fundamental, então, é estimular o pensamento crítico, criar novas formas e novos princípios de estruturação (BRITO, 2001, p. 36). Para isso, é fundamental que a educação acompanhe os avanços e acontecimentos sociais, além do professor reciclar seus conhecimentos constantemente e permanecer atualizado.

A tecnologia é também um ponto importante a ser debatido nos processos educacionais em música. Koellreutter diz que “o mundo tecnológico criou seus próprios meios de expressão” (*apud* BRITO, 2001, p. 36) e que a questão agora é conquistar e colocar esses meios sob o controle do espírito artístico. Vale lembrar que passadas quase duas décadas dessas afirmações, muitos educadores, de fato, abordam a tecnologia como componente do conhecimento musical. No entanto, mesmo utilizando recursos tecnológicos, o que tenho visto em minha experiência como professora de música é que muitos educadores permanecem utilizando notações gráficas, símbolos e conhecimentos restritos à tradição, deixando a criação de lado.

Os processos criativos, quando utilizados como fonte pedagógica, podem ser trabalhados de formas variadas. Tratando-se de Koellreutter, a criação é ponto de destaque quando se pensa no ensino pré-figurativo. Para ele, esse ensino é “um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista” (KOELLREUTTER, 2018, p. 96).

Caminhando por esse pensamento, o ensino pré-figurativo exige do professor e do aluno um potencial criativo, buscando reflexão, diálogo e compreensão dos aspectos musicais. Vale ressaltar que a utilização desse ensino não pretende dominar outras abordagens como a tradição, mas sim amplificar.

O alicerce do ensino artístico é o ambiente. Um ambiente que possa acender no aluno a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana. O princípio vital, a alma desse ambiente, é o espírito criador. O espírito que sempre se renova, que sempre rejuvenesce e nunca se detém. Pois, num mundo em que tudo flui, é o que não se renova um empecilho, um obstáculo. (KOELLREUTTER, 2018, p. 94)

Caminhando por esse pensamento, o ensino pré-figurativo exige do professor e do aluno um potencial criativo, buscando reflexão, diálogo e compreensão dos aspectos

musicais. Vale ressaltar que a utilização desse ensino não pretende dominar outras abordagens como a tradição, mas sim amplificar.

1.5. Educação musical humanizadora

Construir coletivamente o conhecimento requer, entre muitas possibilidades, uma entrega verdadeira e mútua de todos os sujeitos; requer, antes de qualquer coisa, um olhar singelo para o conhecimento e para as experiências de cada um, despindo-nos de todo *preconceito* e julgamento internalizados. Para isso, é preciso pôr-se realmente presente nos espaços de troca.

Compartilho da proposta de educação musical segundo Severino e Joly (2016, p. 19) em que “é preciso pensar a educação musical como parte integrante dos processos educativos que acompanham a criança desde a primeira infância”, considerando todas as vivências familiares, cotidianas e comunicativas realizadas pela criança e acreditando num fazer musical fundamental para o desenvolvimento dos processos criativos e expressivos.

Deixamos de lado então, a perspectiva de que a música é para aqueles poucos que possuem talento e que vão ocupar nichos privilegiados da sociedade. Falamos de uma educação musical que promove processos humanizadores, que agrega pessoas, que acolhe aqueles que têm desejo de fazer música. Falamos de uma educação musical que está presente no processo de desenvolvimento de pessoas, construindo e ativando memórias afetivas e culturais, criando identidades, permitindo que as pessoas, através da música, possam compreender o mundo e fazer parte dele. Portanto falamos da música como parte da educação. (SEVERINO; JOLY, 2016, p. 20)

Adriana Friedman (2020, p. 29) diz que “se realmente estamos dispostos a escutar as crianças, precisamos abrir esses espaços de escuta e autoconhecimento dentro de cada um de nós”. Dessa forma, humanizar-se enquanto educador é se sensibilizar perante as singularidades de cada aluno e de cada intervenção; é abrir-se para a escuta. A autora também ressalta a importância de abrir espaço para as histórias de vida e para as narrativas autobiográficas por dizerem tanto sobre cada ser humano (p. 25). Ainda que Friedmann esteja falando de um ponto de vista antropológico, entendo que é possível nos apropriarmos dessa ideia, pois escutar e buscar compreender a individualidade dos educandos pode tornar a aprendizagem muito mais afetuosa, significativa e, acrescento, humanizadora.

As vozes dos outros ecoam de alguma forma dentro de cada observador, leitor, ouvinte. Essas são as conexões e trocas que nos

humanizam pela possibilidade de nos colocarmos no lugar de outro, que é também um pouco de nós mesmos. Olhar, conhecer e reconhecer a vida do outro é um passo para chegar mais perto do que seja verdadeiramente humano. (FRIEDMANN, 2020, p. 26)

Severino e Joly (2016) relacionam o conceito de educação humanizadora com o conceito da alteridade (p. 24), demonstrando que um indivíduo existe e se afirma socialmente, a partir do contato que se estabelece com outro. Compreendendo a alteridade na música, a relação dialógica que cada cultura estabelece entre elas, é de existir valorizando suas diferenças e não de extinção da divergência. Dessa forma, uma educação mais humana consiste no reconhecimento das diversidades, das singularidades do coletivo e conseqüentemente do diálogo, afinal, “em uma educação ao mesmo tempo pessoal e coletiva, onde [sic] a preocupação com o outro se dá de maneira solidária, o diálogo se torna um imperativo” (SEVERINO; JOLY, 2016, p. 24).

Portanto, essa educação busca potencializar as particularidades de cada sujeito e estimular sua autonomia. Neste sentido, é uma educação voltada para prática da alteridade em que os sujeitos se colocam no lugar do outro, escutam, procuram aprender sempre algo novo nessa relação. No caso da educação musical, está

[...] sob a ótica humanizadora, seria uma educação voltada para o indivíduo e suas particularidades, e ao mesmo tempo para o coletivo, de forma colaborativa. Uma educação rica em conteúdos, mas que não se prende somente nesses conteúdos. Uma educação onde o professor ensina, mas também aprende; onde o aluno pode aprender, mas também tem espaço para ensinar. Ou seja, uma educação musical humanizadora é aquela onde através do respeito, do diálogo e de ações colaborativas, o educador musical apresenta a seus alunos os conteúdos musicais de maneira lúdica, fazendo relação com o dia a dia; e os alunos, em contrapartida, podem se apropriar desses conhecimentos musicais para construir a sua própria individualidade, por meio da relação dele com a música, com o professor e com os outros alunos. (SEVERINO; JOLY, 2016, p. 26).

Givas Demore (2019, p. 30) diz que a humanização tratada no contexto da educação musical, é abordada na busca de transformar o ensino verticalizado em uma educação não-diretiva. Ou seja, que procura privilegiar as potencialidades do educando. O autor continua: “a uma atitude que envolve sensibilidade, solidariedade, compaixão, dialogicidade; como um processo fundamentado na valorização da pessoa humana”.

Antes de seguir, vale uma observação quanto à palavra humanização. Analisando sua terminologia, entende-se que humanizar é o ato de “tornar-se mais sociável, gentil e

amável"¹. No entanto, o ser humano é um ser provido de diversas e, por vezes, contrastantes emoções e reações, conforme descrito por Edgar Morin (2011, p. 53):

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser que é invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Ideias, mas que duvida dos deuses e critica as Ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o Homo demens² submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros. (MORIN, 2011, p. 53)

Ou seja, o ser humano possui tanto qualidades toleráveis quanto intoleráveis dentro de seus conceitos morais e éticos. Sendo aquele causador de guerras, propagador de ódio, mas também multiplicador do amor e da paz. Por essas considerações, creio ser essencial compreender qual o conceito de humanização o qual abordo neste trabalho. Entendendo que tornar humanas nossas ações terrenas tem como finalidade considerar nossas potencialidades e fragilidades.

Edgar Morin (2011, p. 93) diz que a ética do gênero humano, isto é, a antropoética considera indissociável a tríade *indivíduo*⇒*sociedade*⇒*espécie*. Além disso, a antropoética compreende a “esperança na completude da humanidade”, apostando no incerto e sendo consciência individual além da individualidade. Em resumo, a antropoética aposta na missão de trabalhar para a humanização da humanidade; considera a dupla pilotagem do planeta, que é obedecer à vida e guiá-la; busca a unidade planetária na diversidade e o respeito pelo outro e, ao mesmo tempo, pela diferença e pela identidade quanto a si mesmo; almeja desenvolver a ética da solidariedade e da compreensão; e, por fim, visa ensinar a ética do gênero humano (MORIN, 2011, p. 94).

Esses conceitos antropoéticos trazidos para a prática de ensino e aprendizagem do piano tornam o fazer musical mais humanizado, pois permite que sejam consideradas e entendidas as capacidades do indivíduo perante ao instrumento, trabalhando assim, a

¹ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/humanizacao/>>. Acesso em: 12 set. 2020.

² *Sapiens* e *demens* (sábio e louco, respectivamente). Nesse sentido, o Homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*) (MORIN, 2011, p. 52).

compreensão das diversas maneiras de sermos humanos. E esse por consequente, será o caminho da humanização das relações humanas, se soubermos compreender antes de condenar (MORIN, 2011, p. 87).

Capítulo 2. Procedimentos metodológicos direcionados ao ensino do piano

Neste segundo capítulo, direciono um olhar às abordagens práticas e teóricas dentro do processo de ensino e aprendizagem do instrumento musical, que neste caso é o piano. Um dos eixos, neste momento, será a articulação entre referencial teórico, práticas criativas e partilha de conhecimento entre os sujeitos. Dessa forma, abordarei aspectos que considero essenciais para construção coletiva do conhecimento sonoro e técnico-musical.

2.1. Práticas criativas no ensino do piano: improvisação e composição

O primeiro contato com o instrumento pode gerar muitas inquietações e hesitações. É nesse momento que a criança abre um leque de possibilidades para explorar e experimentar o instrumento. Diante disso, é essencial que o professor encontre recursos que não bloqueiem essa pluralidade de maneiras para conhecer um instrumento musical. Para que a postura de curiosidade em relação ao instrumento e à música permaneça, o contato com ambos deve se tornar um momento de satisfação e não apenas um objeto de execução técnica. Para Murray Schafer (2011, p. 274), “numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes”. Sendo assim, o professor deve abster-se do papel de portador de conteúdo e instigar a curiosidade do aluno perante ao assunto.

O professor [Koellreutter] sempre defendeu como fator principal a necessidade da presença do “espírito criador”, princípio vital ao ambiente necessário ao ensino artístico. Presos a métodos e modelos programados, educadores acabam por minar o espírito criativo, vivo e curioso que habita nos alunos. (BRITO, 2001, p. 30)

Moema Campos (2000, p. 76) ressalta a importância da exploração e da experimentação para o conhecimento do instrumento musical, em que a aprendizagem ocorre através da relação entre instrumentista e instrumento, gerando proximidade do indivíduo consigo próprio. Ou seja, conhecer o instrumento em sua totalidade é conhecer a si mesmo através dele. Campos diz que “o piano, como qualquer instrumento a ser manipulado, para ser usado com liberdade terá que ser visto, sentido, experimentado, afagado, tateado e conhecido” (IBIDEM, p. 76).

Caminhando por essa perspectiva, entrar em contato com processos que bloqueiem a criatividade e a exploração dos recursos sonoros, pode gerar no aluno medo e desinteresse pelo fazer musical. Por essas razões, o professor deve se colocar num lugar de aprendiz o

tempo todo, para que busque novas maneiras, novas compreensões e se abstenha de preconceitos musicais (IBIDEM, p. 64). Além disso, pode ser muito gratificante e compensador para o aluno que o professor esteja disposto a aprender novos recursos expressivos e manifestações musicais.

O experimentar está ligado à permissão do erro. O permitir-se errar, trocando o medo pelo conhecimento que se adquire ao ousar-se fazer alguma coisa, pouco a pouco traz a segurança que é fundamental para a aprendizagem. (...) É visível a diferença entre a interpretação de alguém que sente prazer, fazendo da interpretação quase uma oração ou ato de amor e de outro que parece brigar com as notas, numa atitude de insegurança, medo de errar, ou coisa parecida. (IBIDEM, p. 79)

A criação, segundo Campos (op. cit.), nesse processo de conhecimento do instrumento musical, é essencial para que a criança se sinta pertencente e presente na construção do conhecimento. Para que se tenha movimento na educação, a criatividade age ativamente, gerando transformação, renovação e vida nesse processo de aprendizagem. Além da criança, o professor também necessita desse momento para que não condicione suas abordagens pedagógicas.

A escuta também pode ser criativa. Teca Alencar (2019, p. 69) ressalta a importância de estimular o desenvolvimento, nas crianças, de escutas atentas e criativas. Escuta essa que, em contexto educacional,

Deve considerar qualquer situação que envolva o escutar: não apenas a audição de obras musicais consolidadas, mas, especialmente, a escuta (e a análise) das próprias produções musicais; dos sons do entorno, das paisagens sonoras; da conversa; da história e, especialmente, do silêncio... (IBIDEM, p. 69)

Em nossas vidas cotidianas, deparamo-nos com diversas situações nas quais nos são exigidas reações rápidas. Brito (2019, p. 72) pontua algumas delas: um diálogo entre dois amigos que se encontram ao acaso; falar de improviso sem ter preparado um discurso; receber um convidado inesperado na hora do jantar e ter que preparar algo. Para isso, Brito (2019) diz ser necessário articular o pensamento, as ideias e as ações; conhecer e contar com algum repertório de informações a respeito do assunto ou tema; estar alerta, animado, com iniciativa e criatividade, capacidade de relacionar, de fazer; entre outros aspectos.

Muitos educadores musicais reconhecem a improvisação como ferramenta pedagógica (BRITO 2001; 2019; CAMPOS, 2000; KOELLREUTTER, 2018; GAINZA, 2002; COSTA,

2016). Koellreutter (*apud* BRITO, 2001, p. 45) acreditava ser fundamental na prática de ensino e aprendizagem de música a inclusão dessa abordagem para que fossem trabalhados a “autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc.” No entanto, ele ressaltou a seriedade desse processo e a necessidade de um planejamento. O mesmo foi observado por Campos (2000, p. 94). Para ela, os objetivos a serem alcançados em um jogo de improvisação devem estar bem claros. Além disso,

Quando feita isoladamente, a improvisação é a busca da sintonia consigo próprio, a procura da unidade com os sons, a mistura das vibrações sonoras com as próprias vibrações. É a busca do equilíbrio. Quando feita em grupo, ela representa o diálogo, a troca, a complementação. É o espaço de cada um resultando num mesmo momento sonoro, inspirando surpresa, novidade, enigma e contato. Em ambas as situações, improvisar é oportunidade de renovação, de transformação e de constatação da realidade de cada um. Não propõe o absoluto, o estável, o certo e o errado, mas a mutação e, por isso, é também vida. É a oportunidade de renovação na educação musical. (CAMPOS, 2000, p. 94)

Certamente, devemos olhar para a improvisação com seriedade, mas além disso, Koellreutter abordava essa prática pedagógica como um jogo. Brito (2001, p. 46) diz que ele encontrou uma finalidade pedagógica nos jogos de improvisação. Considerando, então, a improvisação como um jogo e sua relevância nesse processo de ensino e aprendizagem, em alguns momentos com os meus alunos de piano, sugeri que eles praticassem improvisos de formas variadas, uma delas com as notas pretas. A partir disso, solicitei que colocassem suas considerações sobre esse processo no diário de campo. No exemplo a seguir (Fig. 1), Marco escreve dentro de um balão de pensamento: “Improvisar acho maneirão, a música fica maneirão”. Indicando seu contentamento e apreciação com essa atividade. Na página ao lado ele escreve “Faze um remix. Mesma musica com notas novas → Improvisar”.

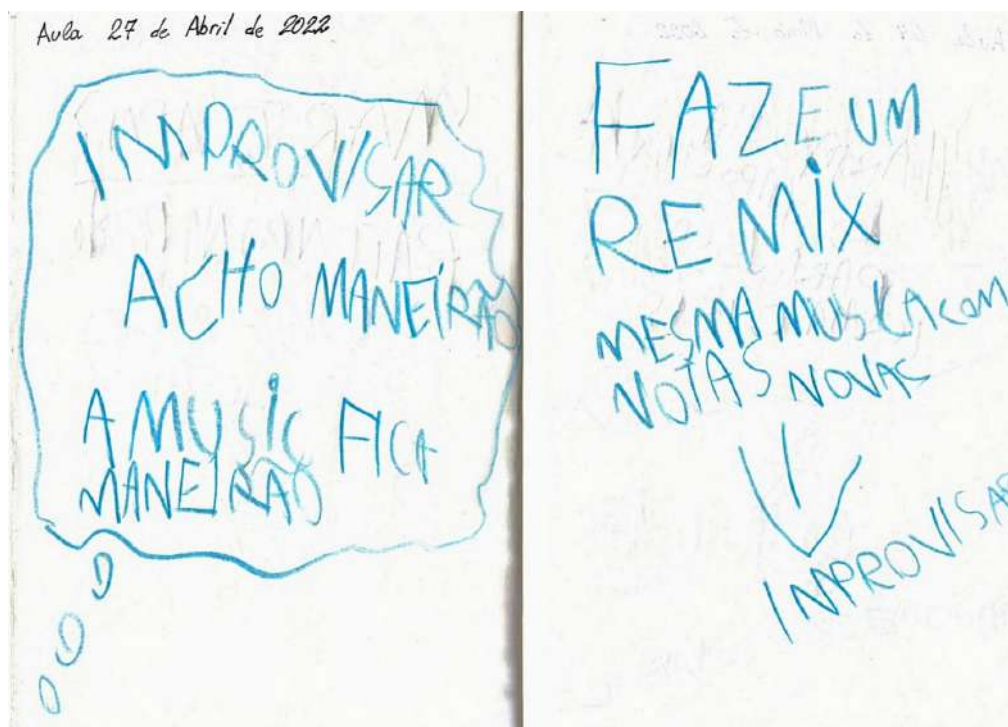


Figura 1: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Marco 9 anos.

Violeta Gainza (2002, p. 55) também relaciona improvisação ao jogo. Para ela, na verdade, são sinônimos. Ela diz que através do jogo espontâneo e do jogo educativo, a criança se enriquece de novas experiências. É através do improviso que a criança explora a expressividade e comunicação, assim como absorve materiais e organiza ideias. Gainza (ibidem, p. 57), distingue três tipos de improvisação musicais: a recreativa, na qual se concentra em uma atividade prazerosa normalmente destinada a músicos amadores; a profissional, destinada a músicos especializados; e a educacional, que pode ter diversas formas didáticas de serem trabalhadas; e, a improvisação educacional, que para ser aplicada como recurso didático, requer sensibilidade e tempo para se desenvolver naturalmente. Segundo Gainza (2002, p. 62), o professor precisa estar disposto a satisfazer suas próprias necessidades expressivas e de prática musical.

Existem muitos julgamentos referentes à prática da improvisação para fins educacionais, pois é vista por muitos como "brincadeira sem importância" (CAMPOS, 2000, p. 100). No entanto, Moema Campos (2000) diz que é preciso preparar a criança e até mesmo os pais para essa atividade pedagógica. Ela diz que o ensino do piano era calcado em preparar "virtuosos", com isso, tudo que externe práticas conservatórias, são vistas com maus olhos. Para muitos pais e mães, segundo a autora, a aprendizagem está centrada no movimento da repetição, em apenas técnica e exercícios da música escrita (p. 101). Ou seja, experimentar,

inventar, pesquisar e improvisar não são válidos. Além disso, a autora diz que a aprendizagem do piano se prendeu por muito tempo e parece que até hoje está pautada somente na “visão de formar intérpretes e estudiosos preocupados em reproduzir a partitura” (p. 95).

Esse ensino pianístico por muitas vezes gera uma enorme contradição, pois compositores como Bach e Chopin realizavam suas composições através da prática da improvisação (LONGO, 2016, p. 25; CAMPOS, 2000, p. 94). E uma das condições aclamadas pelos intérpretes é de trazerem uma releitura singular da obra, através de estudo e de exploração. “Certamente, se o instrumentista tem dentro de si mais liberdade, terá maiores possibilidades de encontrar soluções musicais usando seu potencial criativo”, constata Moema (2000, p. 96).

A improvisação não é novidade no nosso século. Desde a Idade Média, na cultura ocidental, têm-se notícias de sua prática. Na Idade Média, o órgão era frequentemente improvisado pelo cantor encarregado desta parte.

Do estilo polifônico à monodia e estilo acompanhado (chegou a ser uma obrigação para o instrumentista encarregado do baixo contínuo, ou pequeno grupo que na orquestra tinha a tarefa de completar embelezando o traçado do compositor) é notada a presença da improvisação. [...]

No Romantismo são as cadências dos concertos as responsáveis pelo sentido de improvisação, ressaltando o virtuosismo do solista-compositor de sua própria cadência. (CAMPOS, 2000, p. 94)

Dessa forma, mesmo com os estranhamentos gerados sobre essa prática, o professor não pode se inibir de realizá-la, pois a improvisação é um momento excelente para colocar em prática todas as abordagens e materiais pedagógicos aprendidos em aula. É nesse momento que a criança relaciona, explora, e começa a expandir seu vocabulário musical, para isso, o professor tem muitas possibilidades para preparar o aluno. Moema (2000, p. 91) diz que os parâmetros do som devem ser ouvidos e sentidos nessa prática. Ou seja, o diálogo entre o professor e o aluno sobre as propriedades sonoras, como a altura, duração, intensidade, timbre e textura já podem ser explorados nos primeiros contatos com a improvisação.

Felizmente, segundo a autora (IBIDEM, p. 103) a maioria das crianças simpatizam com a improvisação por serem curiosas e menos condicionadas que os adultos, e experimentam com grande liberdade o instrumento. Outro ponto importante levantado pela

autora, é sobre a relação que o improviso gera com a concepção do “erro” e do “feio” na música:

Como exercício de sensibilização, ela dá chances à criação de idéias musicais, não considerando nem "feio" nem "erro" uma nota que, porventura, possa não soar bem dentro do contexto. Ao contrário, estas surpresas podem ser vistas como sugestões que enriquecem a improvisação, podendo até ser aproveitadas como uma nova direção a ser tomada. (CAMPOS, 2000, p. 102)

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão, diz Edgar Morin (2011, p. 19). Segundo ele, a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja ameaçado por essa concepção. E o maior erro seria subestimar o problema do erro, assim como a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão (2011, p. 19). Dessa forma, ao entrar nos processos de agregar conhecimento, devemos colocar em prática grandes interrogações. Ele também diz que o grande oxigênio da educação é a incerteza do conhecimento (2011, p. 29).

Portanto, aprimorar a improvisação traz, entre muitos efeitos, a oportunidade do aluno descobrir novos meios de construir sua própria aprendizagem musical (CAMPOS, p.105). Sendo um caminho de contato sensível, profundo e de aceitação de si mesmo pela prática de ouvir-se, é, então, um “treino para o desenvolvimento do ser sensível” (ibidem, p. 107); é um momento intenso de aprendizado, escuta, diálogo (com o outro ou consigo mesmo) e aceitação.

Há duas formas de improvisação, segundo pontuado por alguns autores: a improvisação idiomática e a improvisação livre (COSTA, 2016). A primeira acontece em torno de uma linguagem, como é o caso do *jazz* tradicional cuja improvisação gira em torno de uma região tonal, modal ou escalas definidas. Já a improvisação livre não se relaciona a um sistema (tonal, modal etc.) (COSTA, 2016). Na educação musical, “a improvisação é uma importante ferramenta pedagógica, e deve acompanhar todo o processo de Educação Musical, bem como a construção de relações com o fazer musical” (BRITO, 2019, p. 75).

Durante a realização desta pesquisa, entre algumas propostas a serem discutidas com as crianças, a improvisação fez-se presente, e elas apontaram em seus registros no diário a compreensão que tiveram dessa prática em aula. Lorenzo, por exemplo, pontua a questão de não ter uma partitura na prática do improviso. Como na imagem abaixo (Fig. 2), na página esquerda, Lorenzo, escreve “Improvisar → tocar uma música sem partitura → eu acho legal”. Já o Pedro pontua a relação rítmica e com a aprendizagem do instrumento, através do

improviso. Ele escreveu na página da direita “Improvisar → deixar a música com mais ritmo. E... pode ser parecido”. Perguntei ao Pedro, na sequência, se ele gostava dessa prática e ele escreveu embaixo “Sim, é importante porque aprendemos melhor como tocar piano”.

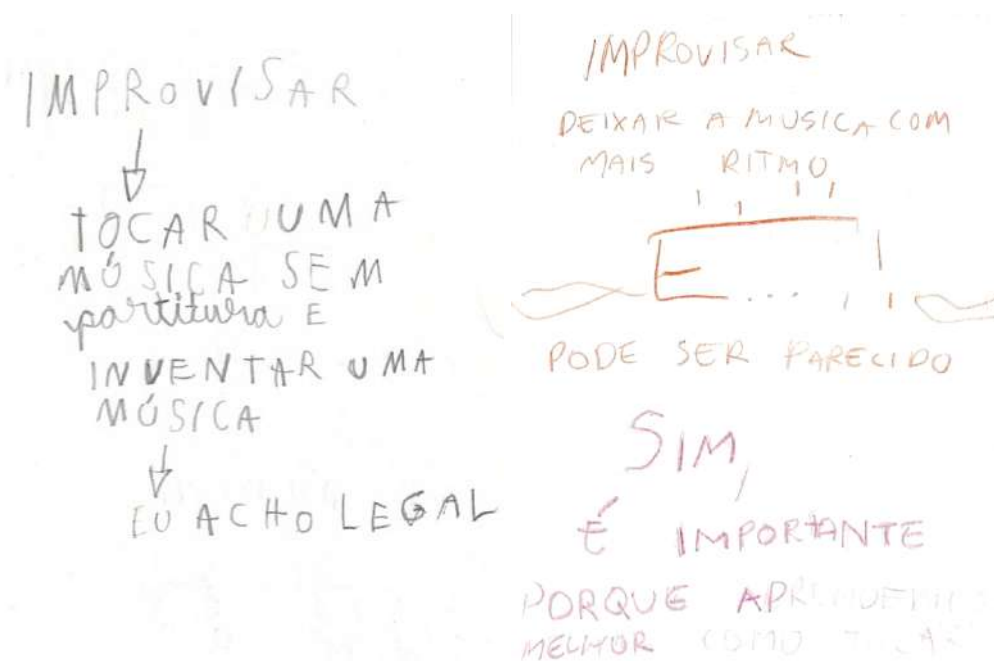


Figura 2: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo, 8 anos, e do Pedro, 7 anos, respectivamente.

Brito (2019, p. 74) diz que a improvisação está ligada à tradição oral, acontecendo pela comunicação instantânea. Ela pontua ainda que, na conhecida “música erudita” produzida no mundo ocidental a partir do século XVIII, priorizou-se a prática da composição escrita, valorizando o compositor e o intérprete, enquanto que a improvisação se destinou aos músicos populares. Com isso, o mundo acadêmico refletiu essa prática. Compreendendo a importância da oralidade nessa pedagogia, Campos (2000, p. 147) diz que a improvisação deve ser iniciada da forma mais livre possível, tornando-se “o ponto de partida para a percepção auditiva da organização musical” (IBIDEM p. 149).

Existem diversos empecilhos para a construção de uma educação musical significativa. Um desses fatores, é a estagnação do professor dentro de seus conhecimentos, colocando-se numa posição de conforto e permanecendo com abordagens do passado. Murray Schafer (2011, p. 274) diz que “o grande problema da educação é o tempo verbal”, pois se ensina majoritariamente coisas que já aconteceram no passado. Segundo ele, o que separa os artistas das instituições é essa questão de tempo, visto que os processos criativos acontecem no presente e no futuro. Para ele, a única maneira de inserir a música do passado em uma atividade do presente é através da criação (p. 274).

Para que as barreiras do processo criador se quebrem, o olhar do professor para com o aluno e com a aprendizagem precisa ser de zelo ao conhecimento. Schafer (2011, p. 274) diz que o professor precisa trabalhar para a própria extinção, ou seja, todos os sujeitos precisam estar abertos a serem discípulos do conhecimento e não de alguém, visto que a importância do processo criativo está no próprio processo, nas descobertas, nos anseios, no desfrutar e na experiência.

Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre *sabe* a resposta. (SCHAFER, 2011, p. 274)

Antes de qualquer coisa, compreendendo que a criação acontece no processo, entendemos o intuito da composição dentro do ensino e da aprendizagem do instrumento. A palavra “compor” apresenta como significado, “formar um todo”; “criar um novo”; “produzir”³; ou seja, constrói-se através da e na própria elaboração. Dessa forma, a composição acontece unicamente no presente ou no futuro, mas jamais no passado. Entendendo a terminologia da palavra, compreendemos que a composição musical acontece pelo modo como os elementos se dispõem e com os quais se integram. Portanto, é um ótimo exercício para colocar as ideias musicais e o entendimento do aluno em prática.

A criação é um elemento fundamental ao desenvolvimento expressivo das relações que estabelecemos com o sonoro e musical. Por meio da vivência criativa e reflexiva que o trabalho favorece, o pensamento musical se fortalece, se amplia e se transforma de maneira ininterrupta, redimensionando continuamente as ideias de música. E por essa via, os conceitos musicais envolvidos em cada projeto são vivenciados e, assim, conscientizados. (BRITO, 2019, p. 76)

No entanto, essa prática musical da composição como mencionada anteriormente por Brito (2019), passou a ser destinada à músicos “eruditos” com a intenção de valorizar esse profissional e o intérprete. Por essas razões, creio que é pouco utilizada na prática docente.

No diário onde as crianças participantes desta pesquisa registravam suas impressões e opiniões, pedi a elas que colocassem como compreendiam uma composição musical antes e depois de terem feito. No exemplo abaixo (Fig. 3), Pedro escreve “Composição (antes): criar

³<<https://www.dicio.com.br/compor/>>. Acesso em: 25 set. 2022.

uma música para ficar famoso”, e logo abaixo na mesma página da esquerda, depois de ter criado sua música, ele escreve “Composição (depois): você treina e usa as notas para compor”. Então, havendo a necessidade de explicar mais de sua compreensão sobre o assunto, ele escreveu na página da direita “Composição: usar a imaginação e usar notas para criá-la. Tambor e pandeiro não tem notas, se usa o ritmo”. Então sugeri que ele desse uma nota a sua composição e ele prontamente deu “10”, escrevendo logo em seguida “Eu trabalhei no piano”.

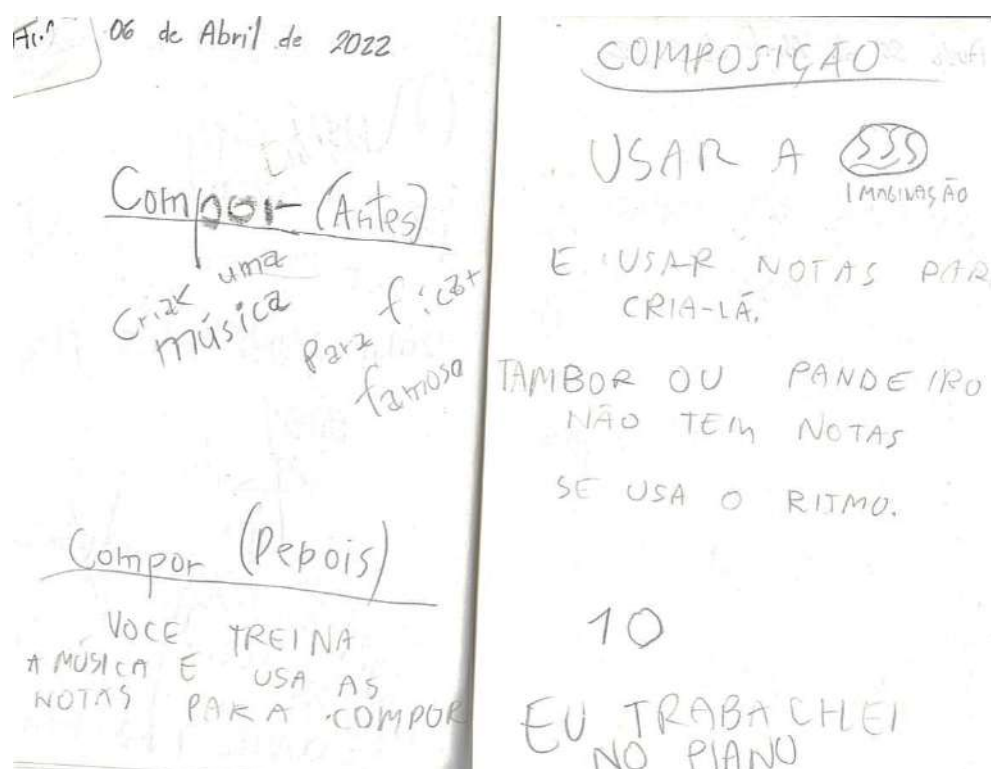


Figura 3: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
 Registro do Pedro, 7 anos.

Compreendendo, dessa forma, a relevância dessa prática para as crianças, a composição não é somente uma ferramenta pedagógica para potencializar o desenvolvimento do aluno. Há diversos outros fatores que são agregados ou externados com a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, Fragoso (2021, p. 241) trabalhou com seus alunos em contexto pandêmico, de forma remota, e pôde compreender que a composição musical das crianças acontece:

Como um meio que lhes permite apreender ideias de música e de mundo, apropriar-se delas e, criativamente, ao traduzi-las e expressá-las, (re)inventar novas músicas e mundos. Nesse sentido, tal

ferramenta nas mãos das crianças configura-se como uma possibilidade, como sujeitos capacitados de agência, de se fazerem ouvir, na medida em que por essa via podemos acessar o fazer e o pensamento musicais desses meninos e meninas. Possibilita-lhes também transformarem suas próprias vidas, a vida das pessoas que as rodeiam e transformarem a sociedade em que vivem à medida que provocam novos arranjos culturais e sociais. (FRAGOSO, 2021, p. 241).

Portanto, diversos são os meios de ampliar o conhecimento do instrumento, de explorar, criar, intervir e potencializar as formas criativas da aprendizagem musical. Permitindo que o espaço de troca de conhecimento seja o mais respeitoso possível, trará confiança e facilitará a liberação de ideias, dando segurança ao aluno. (CAMPOS, 2000, p. 116).

2.2. Leitura, notação e registro

O ensino tradicional da música geralmente começa pelo estudo dos sinais que servem para anotar as melodias, os ritmos, os valores e os acordes. Não seria mais lógico fazer o contrário, ou seja, estudar a notação somente no momento em que o ouvido tenha aprendido a apreciar as relações entre as sonoridades, suas associações, valores e nuances? Não seria estranho ensinar a criança a escrever antes que ela saiba falar? (JAQUES-DALCROZE, 1948, p. 170 *apud* MADUREIRA, 2008, p. 69).

Um dos principais questionamentos ao ensino tradicional em música é o depósito de informação e a constante ação repetitiva ou exploratória sem sentido (SALLES, 1996, p. 151). Foi através da inquietação referente à aprendizagem musical por meio da notação tradicional, por exemplo, passou a ser contestada. A compreensão das estruturas musicais podem ser diversas e variadas, mas com a notação musical tradicional, esse entendimento passou a ser restringido. Brito (2003, p. 177) diz ser muito importante lembrar que a escrita musical não é a própria música, só se realiza sonoramente.

Grande parte das pessoas acredita que a aprendizagem musical “está estritamente ligada ao sofrimento da repetição, da tarefa apenas direcionada para a técnica e exercícios de aprendizagem da música escrita” (CAMPOS, 2000, p. 101). No entanto, Pedro Salles (1996, p. 152) diz que esse ensino apresenta um repertório limitado e pré-determinado para a criança, sendo uma “aquisição” mecânica sem vivência e pensamento:

Quantos anos, vamos imaginar, necessita uma criança para "dominar" a técnica de um instrumento e o código musical, até que ela possa, finalmente,

criar aquela música que pulsava em seu desejo no início de tudo? Quatro, seis, oito anos? E será que ela, após todo esse tempo, supondo que ainda não tenha desistido de aprender música ou que não tenha sido afetado seu prazer e seu gosto pela música, vai-se lembrar, finalmente, daquela primeira idéia sonora ou musical? (SALLES, 1996, p. 152)

Nos primeiros momentos, a criança encontra significado com a sua própria prática e sua maneira de compreender o mundo. É neste momento que o ensino pré-figurativo se afeta e acontece nessa educação plural, singular e humana. A verticalidade da educação musical passa a se horizontalizar a partir da intervenção do educando com seu próprio processo de aprendizagem, e não simplesmente absorvendo conteúdo pré-determinado por um sistema de ensino. Nessa educação, a construção do conhecimento e do registro sonoro não se dão pela imposição de fórmulas prontas ou símbolos pré-estabelecidos. O registro musical e todas as abordagens gráficas trabalhadas em aula, nessa abordagem, procuraram acontecer de forma orgânica e significativa. No ensino pré-figurativo, o diálogo entre o conteúdo e o aluno acontecem paralelamente à sua experimentação e criação.

Murray Schafer descreveu no capítulo intitulado “O rinoceronte na sala de aula” (2011, p. 295) a proposta que fez aos seus alunos do ensino médio (cerca de duzentos estudantes), em que ele propôs que descrevessem a primeira coisa que passasse em suas cabeças sobre a palavra “música”. O que mais o surpreendeu foi que quase um terço dos alunos reagiram escrevendo “notas”, “pentagrama” ou “papel pautado”. Essa compreensão limitada de seus alunos o surpreendeu e por isso ele considerou urgente uma reavaliação das técnicas de ensino.

A partir dessas indagações, o ensino da música tradicional que por muitos anos se perpetua no entendimento de códigos e notações técnicas vem sendo uma maneira de resgatar ou validar gerações anteriores. Atualmente as salas de concertos permanecem executando obras de séculos passados e os conservatórios de música ensinando como compreendê-las. Muitas vezes invalidando as composições contemporâneas e outros estilos que não sejam “clássicos”. Ou seja, ao se tratar de ensino da música, devemos ter em mente que a música na qual está sendo tratada é a de origem europeia (cf. CAMPOS, 2000). Por conta da aflição referente a essa pedagogia, a abertura para práticas criativas, como a exploração, a descoberta e a construção, foram surgindo dentro do contexto de ensino e aprendizagem do instrumento.

No entanto, por mais que a partitura seja na maioria das vezes excludente por necessitar de estudo e preparo para compreendê-la, segundo Koellreutter (2018, p. 96), o ensino pré-figurativo “não rejeita os métodos tradicionais, mas sim, os complementa. O caminho é a ampliação, o alargamento do ensino tradicional pelo ensino pré-figurativo”. Para

ele, este ensino está intimamente ligado ao espírito criador, o qual não permite que os ramos da educação artística sejam ensinados separadamente, sem relações entre si. Além disso, incita o professor a se comportar perante o mundo, como um artista diante de uma obra a criar (ibidem, p. 98).

França (2010) teve a oportunidade de observar como o desenvolvimento musical do aluno é influenciado pela notação adotada pelo professor. Ela diz (2010, p. 13) que o ensino voltado à notação tradicional tende a formar mentes e ouvidos tradicionais. Já as formas alternativas de escrita musical ampliam as possibilidades de criação musical e convidam à imaginação. Além disso, para ela, uma opção equivocada seria trabalhar com pedagogias alternativas de início e a partir do momento que o aluno foi introduzido a noções tradicionais, passar a abandoná-las: “uma vez ensinadas claves e colcheias, raramente retorna-se”, França diz (IBIDEM, p. 13). Dessa forma, as pedagogias alternativas que incluem, por exemplo, partituras não convencionais passam a ser vistas como preliminares ou inferiores.

No entanto, a autora ressalta a importância do desenvolvimento da compreensão gráfica pela criança. Ela diz que as convenções da escrita permitem registrar e compartilhar percepções, ideias, fatos e informações. “Mas quando algumas convenções se firmam, outras janelas se fecham” (FRANÇA, 2010, p. 10). Por isso, o desafio e a indagação segundo ela, é como manter isso aberto.

Antes dessas convenções se firmarem, França aponta o processo criativo, a exploração e o prazer sensorial da criança, em muitas vezes, apresenta-se logo de início. Segundo a autora (2010, p. 10), o prazer do gesto motor se une “à satisfação de ver sua marca ali registrada”, surgindo assim, as garatujas sonoras⁴.

Depois, a criança se interessa em representar o mundo real, e assim, descobre que o papel aceita a representação de mundos imaginários (FRANÇA, 2010, p. 10). Segundo a autora, a partir dos 6 anos, o papel se torna sujeito à representação linear do tempo, sendo abstrato e soberano. Obedecendo a convenção culturalmente construída de esquerda-direita (p. 10).

Brito (2003, p. 178) diz que o conceito de registro de um som pode ser trabalhado a partir dos 3 anos, desde que seja em situações significativas de interação e apropriação dos sons e de construção de sentidos. Além disso, ela enfatiza o registro corporal dos sons, sendo realizado de forma intuitiva e espontânea através da percepção auditiva. A autora diz (2003,

⁴ “Garatujas sonoras” é um termo utilizado pelas educadoras Marisa Fonterrada e Teca Alencar de Brito em aulas e palestras, referindo às produções realizadas pelos bebês e crianças. Tais registros não atendem às ideias convencionais de música, muitas vezes são chamados de rabiscos. Para compreender mais profundamente a expressão, está na entrevista publicada no livro “A música na escola” (JORDÃO et al, 2012: 110).

p. 179) que esses gestos sonoros podem ser desenhados, sendo considerado como um primeiro modo de notação dos sons e trazendo a identificação auditiva ao registro gráfico intuitivo. O “desenhar o som”, segundo Brito, é também uma maneira de conscientizar as qualidades do som, como altura, duração, intensidade e timbre (2003, p. 180).

2.3. Métodos de ensino de piano

Os processos de ensino e aprendizagem, sejam eles quais forem, recorrem a algum procedimento metodológico. Por essa razão, encontramos diversas vertentes pedagógicas no meio educacional as quais envolvem também diversos setores e vertentes. Os pais dos alunos, por exemplo, quando encontram condições de colocarem seus filhos em colégios particulares, aparentemente, buscam compreender qual a linha a que aquele sistema educacional está se direcionando. No âmbito musical também nos deparamos com isso. Ou seja, existem diversas metodologias de ensino para abordar o instrumento e a prática musical.

A princípio, quando tratamos de método direcionado ao instrumento musical, muitas vezes acabamos por estabelecer como algo a ser seguido e tratado no decorrer das aulas, o que coincide com a concepção de que o método é um “material didático que traz uma série de exercícios” (PENNA, 2012, p. 14). No entanto, a autora Maura Penna questiona qual seria, então, a funcionalidade do professor dentro dessa concepção. Ela diz também que, nesse contexto, o professor de instrumento é visto como mero técnico, no qual somente executa a proposta pedagógica (2012, p. 15). Essa visão não condiz, ao meu ver, com práticas significativas, o que coincide com o que a mesma autora diz sobre os professores serem profissionais reflexivos e que precisam estar avaliando, constantemente, “o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta” (2012, p.16).

Diversos pedagogos musicais inquietos e descontentes com as práticas de ensino e aprendizagem em educação musical, passaram a inovar e modificar as maneiras de se ensinar música. Especialmente na primeira metade do século XX, com Émile Jaques-Dalcroze, a educação musical encontrou uma nova forma de ser trabalhada. O autor desenvolveu gradualmente, “um método de educação musical baseado no movimento, onde [sic] o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa” (MARIANI, 2012, p. 27). Vale ressaltar que o pensamento de Dalcroze foi elaborado em um período no qual grandes transformações sociais ocorreram pela Europa.

O progresso e o avanço da ciência, em especial as descobertas no campo da psicopedagogia, foram fatores determinantes para as mudanças do pensamento pedagógico no início do século XX. A sociedade europeia, em vias de abandonar o individualismo, característico do século XIX, entra no novo século com um pensamento mais coletivo e democratizador. A educação é direcionada à coletividade e as escolas de música e os conservatórios deixam de ser exclusivamente pensados para os alunos superdotados. O pensamento de Jaques-Dalcroze pode ser melhor entendido quando contextualizado com o pensamento pedagógico de sua época e com as novas tendências que surgiam na educação, as quais caminhavam rumo a uma pedagogia ativa. Essa pedagogia, conhecida como “escola nova”, passou a dar valor à experiência, chamando o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem. (MARIANI, 2012, p. 28)

A partir disso, surgiram métodos variados e importantes para o desenvolvimento pedagógico-musical que temos hoje. Entre os diversos métodos de educação musical, encontram-se os elaborados por Jaques-Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Martenot, Suzuki, Meyer-Denkman, Paynter, Schafer e Wuytack. As contribuições de cada um desses músicos-pedagogos, segundo Maura Penna (2012, p. 17), têm ajudado a renovar o ensino de música, a questionar os modelos tradicionais e “conservatoriais”. Além de ampliar o alcance da educação musical ao defender a ideia de que a música pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um “dom” inato.

Caminhando por essa perspectiva, a autora questiona sobre a atuação do professor de música reflexivo. Considerando que a reflexão deve nortear a busca de respostas pedagógicas para as necessidades do cotidiano da sala de aula, ela entende, portanto, ser “necessário conhecer diferentes métodos de educação musical, para aprender com as experiências já realizadas, com as propostas já sistematizadas” (PENNA, 2012, p.18):

Apenas o domínio de conteúdos não garante o processo pedagógico, pois é preciso articular o que e como para ensinar efetivamente. Por outro lado, apenas a intenção reflexiva não resolve a questão de como ensinar, pois é preciso que haja uma prática para que seja possível refletir sobre ela, analisar seus efeitos, ajustá-la, redirecioná-la se necessário, em busca da realização dos objetivos que propomos. Nesse sentido, os métodos de educação musical sugerem modos de ensinar que o professor pode experimentar, já que sistematizam, em propostas metodológicas, práticas de como ensinar música. Podemos, sem dúvida, aprender com essas diversas experiências, e daí, portanto, a importância de conhecer tais propostas pedagógicas – conhecê-las criticamente. (PENNA, 2012, p. 18)

Certamente ao se tratar de método, não podemos deixar de mencionar as considerações do professor Koellreutter sobre o assunto. Brito (2001) diz que ele sempre priorizava e tinha como princípio básico “a observação e o respeito ao universo cultural, os

conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses de seus alunos. A participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, o questionamento...”(p. 30). Segundo a autora, essa postura do professor se construiu através de sua vivência, experiência e reflexão, de suas pesquisas, análises e críticas aos modelos tradicionais de ensino. No entanto, além dessas questões, para Koellreutter (BRITO, 2001, p. 30), o “espírito criador” é o fator principal no processo pedagógico. Dessa forma, ele diz, os professores não deveriam se prender a métodos e modelos programados, para que o espírito criativo, vivo e curioso permaneça habitando no aluno (p. 30).

Brito (2001) também ressalta a preocupação que o professor Koellreutter tinha com a proposta de superar o currículo fechado. Ou seja, aquele modelo pré-determinado sobre o conteúdo a ser trabalhado, sem considerar, avaliar e averiguar o que realmente importa para ser ensinado a cada aluno, grupo, em cada contexto ou momento. Nos cursos de atualização pedagógica o professor orientava a ensinar “aquilo que o aluno quer saber”, diz Brito (2001, p. 31). Além disso, a autora pontua um conselho constantemente feito pelo professor:

Não acreditem em nada do que dizem os livros. Não acreditem em nada do que dizem seus professores. Não acreditem em nada do que vocês vêem ou mesmo pensam, e também não acreditem em nada do que eu digo. Perguntem sempre por que a tudo e a todos. Tenham uma placa com um ‘Por quê?’ bem grande escrito, em cima da cama, para lembrarem-se de perguntar ‘por que’ logo ao acordar. (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 32)

Compreendo, dessa forma, que o método a ser utilizado em sala de aula se estabelece como um norteador para ampliar ou articular todas as propostas trabalhadas com cada aluno. Diante disso e a partir de uma incansável e infinita busca por métodos que tivessem caminhos práticos e criativos ao ensino do instrumento, encontrei o trabalho “Amigos do piano: pré-leitura” (RIBEIRO; LAGE, 2020). Esse material “é um convite sensorial, criativo e lúdico ao universo sonoro do piano para a criança. Trata-se de uma proposta viva e acolhedora, de uma metodologia atual, direcionada à fase introdutória do estudo do piano antes da leitura tradicional da partitura” (CAVALCANTI *apud* RIBEIRO; LAGE, 2020, p. 6).

Este livro, de pré-leitura, foi elaborado baseando-se na aprendizagem de padrões por imitação e memorização. Segundo as autoras, “esse processo favorece o desenvolvimento das habilidades motoras, da musicalidade, da criatividade, das sensibilidades auditiva e interpretativa, aspectos imprescindíveis ao estudo do piano” (RIBEIRO; LAGE, 2020, p. 7). Após uma pesquisa e exame cuidadoso de diversas metodologias, elas prepararam esse livro

com pequenas peças apresentadas de forma lúdica, criativa e afinada com o universo infantil, cujo intuito é abranger a faixa etária de 4 a 10 anos.

Na imagem abaixo (Fig. 4), encontra-se a página 56 do livro mencionado. No canto superior esquerdo está escrito "Lição 20", e, logo abaixo, em caixas, a autora escreve "Objetivos específicos", indicando 1 item de atividade; "Trabalho de continuidade em casa", indicando 2 itens; "Orientações de aplicação", indicando 4 itens. Mais abaixo, estão escritos o nome da atividade ("Jacaré") e seu respectivo registro em partitura tradicional no tom de Sol maior. Na página seguinte (Fig. 5), está escrito o título da atividade ("Jacaré") acompanhada dos enunciados "A) numere as linhas e cole cinco adesivos ao longo da segunda linha da pauta abaixo" e "B) numere os espaços e cole cinco adesivos ao longo do seguinte espaço da pauta abaixo".

LIÇÃO 20

Objetivos Específicos

1. Trabalhar a posição "cinco dedos" no pentacorde de SOL a RÉ.

Trabalho de continuidade em casa

1. Tocar a música O JACARÉ pelo menos 1 vez por dia.
2. Tocar a música O CARACOL pelo menos 1 vez por dia.

Orientações de Aplicação

1. Cantar a música O JACARÉ em andamento calmo, com o aluno, fazendo fononímia para a associação dos gestos às alturas das notas.
2. Ensinar a melodia ao aluno, iniciando com o polegar. Em seguida, peça-lhe que experimente tocar com a mão esquerda, iniciando com o quinto dedo.
3. Orientar o aluno a:
 - A) Tocar em várias regiões alternando as mãos;
 - B) Cantar a quadrimilha durante a execução e repeti-la substituindo a letra pelos nomes das notas;
 - C) Fazer contrastes de dinâmica forte e piano;
 - D) Acompanhar a melodia com intervalo harmônico de 5ª (SOL-RÉ) na mão esquerda.
4. Realizar em sala a atividade 10.

DICA DE ATIVIDADE: Antes de colar os adesivos, "brinque" com botões para reforçar a compreensão da pauta.

O JACARÉ

Sol Lá Si Dó Ré vi um ja - ca - ré. Sol Lá Si Dó Ré vi um ja - ca - ré.

f *p*

Acompanhamento do professor

G D7#9 G Em A7 D7 G G D7#9 Em E7b9 A7/C D7 G

Figura 4: Imagem da página 56 do livro AMIGOS DO PIANO Pré-leitura.

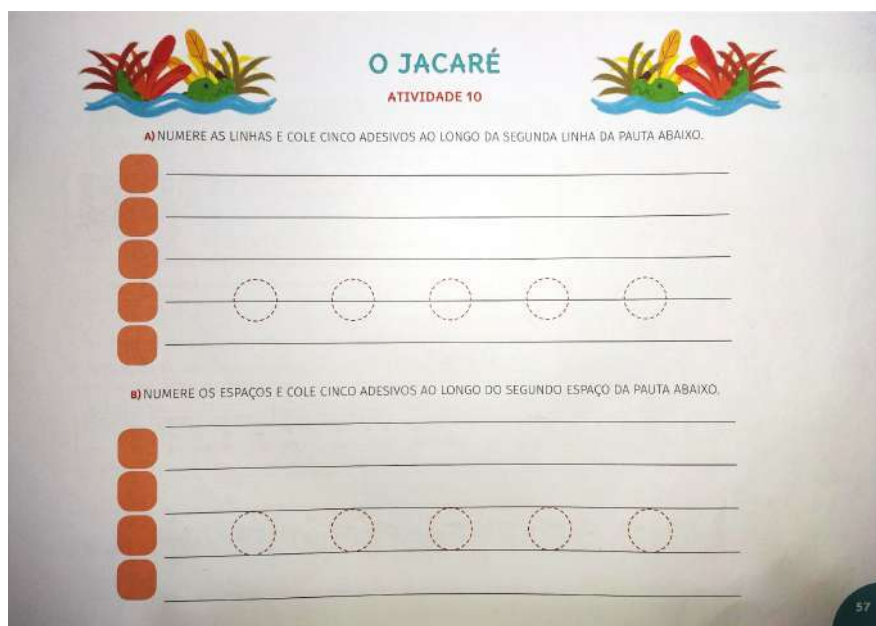


Figura 5: Imagem da página 57 do livro AMIGOS DO PIANO Pré-leitura.

O livro apresenta orientações aos professores e aos pais dos alunos, e em cada atividade, encontram-se os objetivos específicos, a sugestão para o trabalho de continuidade em casa a ser realizado pelo aluno e as orientações de aplicação. A atividade a ser realizada pelo aluno varia de acordo com cada proposta, mas como todo método podemos ampliar e enriquecer ainda mais o caminho pedagógico. Por isso, as autoras elaboraram um outro método suplementar, que aprofunda mais as propostas de cada atividade da pré-leitura.

De fato, o intuito deste trabalho não é fazer um apanhado de materiais metodológicos e analisá-los, mas gostaria de exemplificar algumas abordagens que se construíram e vem se construindo de forma significativa com os meus estudantes. Considero indispensável o conhecimento dos variados métodos disponíveis, como: *Piano Lessons* e *Piano Solos* da editora *Hal Leonard*; a série *Piano Básico* de Bastien (BASTIEN, 1985), *Little Gems for Piano* (DREYER, 2019); *Piano Safari* (FISHER; KNERR, 2008), *Music for Little Mozart's*; *Piano Pérolas* (REIS; BOTELHO, 2019), entre outros.

Maura Penna (2012) diz que “aprendamos com as várias propostas pedagógicas em educação musical, mas aprendamos, antes de mais nada, com nossa prática concreta em sala de aula, num constante processo de questionamento, de reflexão e de busca” (PENNA, 2012, p. 22). Ou seja, devemos nos colocar em posição de constante aprendizado e abertos a questões externas. Mas, além disso, Moema Campos nos lembra que “o livro é em si árido, cristalizado no roteiro a ser seguido, devendo ser enriquecido pelo calor humano, sentimento, sinceridade diante do momento vivido, amor e criatividade” (2000, p. 188). Ou seja, a

questão é a amplificação do método. É enxergá-lo, reconhecê-lo e a partir disso, utilizá-lo como um guia para percorrer os caminhos do conhecimento, mas não como um material fechado e indiscutível.

2.4. Repertório

Assim como a questão do método é tão importante no caminho pedagógico, a escolha do repertório também tem sua relevância. Mas antes dessa escolha, o papel que o professor desempenha em sala de aula pode se tornar extremamente significativo e singular para cada indivíduo. Quando paramos para recordar ou comentar sobre um professor marcante em nosso processo de aprendizagem, certamente, falaremos de alguém que nos marcou em algum sentido ou momento. Seja por uma frustração ou por um acontecimento especial e significativo.

Antes mesmo de determinar um repertório para criança, podemos explorar variadas formas de ampliar o vocabulário artístico do aluno. Friedmann (2020, p. 71) diz que “antes de iniciar qualquer atividade artística, é desejável que o educador apresente às crianças uma gama de materiais diversos e possibilidades de sua utilização, para somente então deixá-las livres em seus próprios processos criativos”, visto que a arte, segundo a autora (p. 72), envolve os corpos, a motricidade, as sensações. Para isso, ela diz que é importante deixar que as situações aconteçam naturalmente, e ao descobrir materiais, brincar com eles, experimentar, desenhá-los, fazer garatujas, pintá-los, cada uma do seu jeito.

É importante não somente apresentar, diversificar e ampliar os repertórios de músicas para as crianças, como também escutar, acolher e conhecer os que elas já possuem e trazem de seus mundos familiares e comunitários. Quanto mais diversificado o repertório, mais elas terão condições de identificar elementos e desenvolver preferências musicais. (FRIEDMANN, 2020, p. 74).

A experiência de vivenciar os sons e silêncios, segundo Friedmann (p. 75), ajuda as crianças a aprender a escutar, a perceber os sons do ambiente e a reagir a eles e a músicas. Ou seja, no processo de escolha de repertório, é importante que este seja minimamente significativo e direcionado para desenvolver alguma habilidade necessária para determinada criança. No entanto, “é importante lembrar que as crianças podem ter formas diferentes de participar ou de manifestar suas preferências e que, como os adultos, precisamos aprender a descobrir, respeitar e dar valor às diversas formas de apreciação” (IBIDEM, p. 75).

2.5. Técnica

Falar de ensino do piano, certamente, direciona-nos a pensar na técnica deste instrumento. Um dos fatores que nos remete a isso vem carregado de todo um apanhado histórico desde a construção dos instrumentos de teclas, como o órgão ou o cravo. O repertório pianístico teve seu início há muitos anos e foi extremamente difundido até chegarmos aos dias de hoje, no entanto, não podemos desconsiderar as enormes e incontestáveis descobertas que o virtuosismo construiu para a técnica do piano. Campos (2000, p. 120) diz que, no que se refere ao estudo da execução do piano, as pesquisas que resultaram em verdadeiros tratados na busca da perfeição, as “escolas” espalhadas por numerosos países à procura da máxima liberdade de execução do instrumento, não podem ser desconsideradas.

Assim, deve-se considerar a influência que os numerosos compositores exerceram sobre as práticas pedagógicas ao piano. No entanto, ao se tratar de técnica, vale ressaltar que não pretendo me direcionar em catalogar ou redigir os conhecimentos obtidos. Segundo Campos (2000, p. 119), “a técnica é o veículo da expressão. É pela técnica que se concretiza a necessidade artística. Instrumento que torna real os anseios internos, faz concretizar a fusão corpo e espírito. Revela, na sua essência, a convergência profunda entre o abstrato e o concreto, facilitando o ‘como fazer’”. Ou seja, é um recurso que trará melhores condições de se executar. Dando, segundo a autora, “transparência, leveza, precisão, finura, maleabilidade e liberdade no traço musical” (p. 119).

Considerando então, o intuito e a importância da técnica para o aprendizado do instrumento musical, precisamos compreender a sua funcionalidade para a execução de determinado repertório. Sobre isso, Campos diz:

É bom considerar que quase todos os pianistas eram os compositores de seu próprio repertório, o que fez com que a técnica tivesse uma função objetiva, sendo ferramenta viva no desenvolvimento entre as composições musicais e as possibilidades e recursos do instrumento na expressão artística da época. Já o ensino do piano, com seus programas das escolas de música cujo objetivo é a interpretação das obras de compositores da história pianística, concentra seus esforços em capacitar os alunos a ler e interpretar essas obras. Hoje é mais frequente encontrarmos na música popular compositores sendo os intérpretes de suas próprias composições. (CAMPOS, 2000, p. 121)

A partir disso, entendo que a técnica apresenta uma funcionalidade gigantesca para um ensino que visa ampliar o conhecimento do aluno, tornando ele apto a desenvolver-se

com autonomia no instrumento. Se tratando do repertório pianístico nessa temática, pode-se dizer que “práticas educativas que pretendem a humanização não se separam do ensino dos conteúdos, tais práticas também não anulam a posição de intervenção do educador enquanto sujeito que em comunhão com o educando, também opina, sugere, intervêm” (OLIVEIRA, 2014, p. 39).

Capítulo 3. Metodologia de pesquisa

Os procedimentos metodológicos centrais desta pesquisa consistem nas análises, observações e reflexões acerca do fazer pedagógico e da aprendizagem de crianças do instrumento musical, que nesse caso é o piano. O olhar das crianças sobre a aprendizagem e sobre a percepção desse processo no instrumento, bem como a maneira como elas estão vendo a prática docente são os norteadores desta pesquisa. Portanto, a centralidade do trabalho está tanto na criança quanto no professor, que tornará o ensino pautado na experimentação, discussão, reflexão, análise e verificação. A princípio, tive uma certa hesitação em analisar a própria prática e tornar esse o meu foco de pesquisa. Porém, como sentia uma certa escassez de exemplares que tratassem do ensino afetivo e significativo do piano, tornei esse o meu objeto de investigação. Pretende-se que as abordagens realizadas possam servir de encorajamento e impulso para uma educação musical por meio do instrumento mais humanizadora.

As vozes dos outros ecoam de alguma forma dentro de cada observador, leitor, ouvinte. Essas são as conexões e trocas que nos humanizam pela possibilidade de nos colocarmos no lugar de outro, que é também um pouco de nós mesmos. Olhar, conhecer e reconhecer a vida do outro é um passo para chegar mais perto do que seja verdadeiramente humano. (FRIEDMANN, 2020, p. 26)

O trabalho que realizei pretendeu trazer alguns de meus alunos de piano como interlocutores e pesquisadores do seu próprio processo de aprendizagem musical, além da intenção de acessar como eles observavam e se relacionavam com essa prática pedagógica, caracterizando-a, por isso, como pesquisa qualitativa. De fato, essa metodologia é muito desafiadora e apresenta alguns questionamentos acerca da sua efetividade. Os principais questionamentos, de acordo com Martins (2004), referem-se à flexibilidade que essa proposta apresenta e a que público essa metodologia será direcionada, além de gerar certa dúvida em relação à efetividade do processo com a aproximação do sujeito e do objeto a ser pesquisado, que é minha prática docente.

No entanto, conforme minhas inquietações dentro do meu processo de desenvolvimento pedagógico foram se amplificando, optei pela metodologia qualitativa por dialogar com os objetivos que almejava alcançar enquanto docente e mediadora de uma educação musical significativa com seus sujeitos, visto que, enquanto

professora-pesquisadora, devo viabilizar um conhecimento que ajude o aluno a fortalecer-se como sujeito autônomo.

Diante de todas essas questões, trago como observação que o meu papel como pesquisadora está intimamente ligado à ciência. Ou seja, atuei dentro dessa pesquisa, com um olhar direcionado a compreensão efetiva do conhecimento musical. Por isso, vale ressaltar que a proximidade entre o objeto mencionado (minha prática docente) a ser estudado não trata com imprecisão a apuração dos dados, pelo contrário, será um facilitador para o desenvolvimento da pesquisa. Assim como Martins pontua:

O papel dos cientistas deve ser, portanto, o de fornecer um conhecimento que ajude o outro a se fortalecer como sujeito autônomo capaz de elaborar seu próprio projeto político. A autonomia dos sujeitos pressupõe precisamente a liberdade no uso da razão. Não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las. (MARTINS, 2004, p. 296)

Compreendendo então, que essa pesquisa se direciona à prática docente e suas abordagens, o termo “pesquisa-ação” fez-se presente neste campo de investigação pedagógica. Segundo Silvestre (2012), a pesquisa-ação apresenta três níveis de reflexão. Dentro do contexto da análise da própria prática, ao ser professora-pesquisadora, o envolvimento de todos os níveis de reflexão passa a ser mais difícil, visto que pelo direcionamento dos registros, um nível pode se sobressair em relação ao outro. Para isso, a partir do momento em que a professora-pesquisadora reconhece a importância dessas modalidades, o trabalho passa a seguir uma orientação mais assertiva. Dessa forma, a pesquisa-ação abrange a pesquisa técnica, a pesquisa crítica e a pesquisa prática.

Considerando que nesse trabalho os olhares técnico, prático e crítico estão voltados para a voz das crianças no processo de ensino e aprendizagem musical do piano, devemos ter por consciência sua autonomia na construção desse conhecimento.

Quando partimos da perspectiva de que a criança não é somente consumidora da cultura criada pelos adultos, mas que tanto uns quanto outros participam igualmente e de maneira ativa na construção, na transformação e na reprodução do mundo que nos rodeia, é impossível conceber instrumentos metodológicos de pesquisa que capturem o ponto de vista somente dos adultos. É mais necessário ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas. (HORN, 2013, p. 2)

Escutar a voz da criança é o primeiro passo para construir um ambiente favorável para o aluno potencializar suas capacidades, visto que “a criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja” (COHN, 2005, p. 27). Dessa forma, reconhecer suas potencialidades reforça que a criança não é um “adulto em miniatura”, mas, sim, uma parte importante dos papéis que assume e de suas relações, interagindo ativamente com os adultos e as outras crianças (COHN, 2005, p. 28). Friedmann (2020, p. 41) refere-se ao termo “adultocentrismo” como sendo as decisões que os adultos tomam para e pelas crianças. Ela diz também que

Decidir por elas sem considerar o que sentem, o que pensam, o que lhes interessa ou aquilo de que precisam; privá-las, afastá-las ou não lhes dar oportunidades variadas; pressioná-las, forçá-las a participar de atividades; avaliá-las, compará-las, classificá-las ou colocar sobre elas muitas expectativas estão longe de ser parâmetros para pensar ou possibilitar o protagonismo e a participação infantil, uma vez que esses são movimentos espontâneos. Ao forçar, obrigar ou influenciar crianças a participarem de determinados fóruns ou situações, ou a falarem, ou colocarem aquilo que os adultos gostariam de dizer por elas ou delas ouvir vai na contramão do que se considera protagonismo e participação infantil. (FRIEDMANN, 2020, p. 41)

Através dessas perspectivas, busquei como metodologia ouvir as crianças para conduzir essa narrativa pedagógica da melhor forma. Ou melhor, fomos construindo essas abordagens em conjunto, por meio de uma relação dialógica, afetiva, espontânea e atenta.

Entendendo esses conceitos sobre tornar o processo o mais palpável possível, apresento a possibilidade de a pesquisa ser pautada na criança como sujeito. Por isso, investigar recursos didáticos com esses alunos, normalmente, baseia-se em tornar o aluno co-pesquisador do trabalho. Dessa forma, cada passo foi realizado de forma mútua, isto é, as crianças atuaram comigo como pesquisadoras, produzindo e analisando dados. Esse recurso foi inspirado no que Alderson escreve sobre os trabalhos de pesquisas que envolvem crianças:

As crianças que trabalham como pesquisadores usam vários métodos, sozinhas ou em grupos, com ou sem adultos. Elas selecionam assuntos de pesquisa, questões e métodos gerais, decidem questões de pesquisa de campo específicas ou assuntos de entrevista, e selecionam os informadores e os locais de observação. Algumas fazem pesquisas-piloto e revisam seus planos, e planejam a coleta, o cotejamento e a análise dos dados. (ALDERSON, 2005, p. 430)

Busquei, portanto, trazer a criança produtora e consciente do seu próprio processo de construção do conhecimento. Tornando-se autônoma para trilhar suas próprias descobertas.

Certamente, coloquei-me presente para nortear os propósitos a serem alcançados. Além disso, foram os dados produzidos pelas crianças que permitiram-me observar e analisar a minha própria prática. Isso exigiu atenção e uma escuta atenta a cada passo e a cada escolha das ferramentas. Muitas vezes, permanecer em um modelo fechado de ensino não exige tanta presença e entrega para com o aluno, ou seja, vigiar cada passo demanda cautela, conhecimento e empenho de ambos. A partir disso, a relação entre professor e aluno precisa estar minimamente sólida para que o trabalho e desempenho sejam significativos e efetivos.

Refletir sobre o conhecimento a ser adquirido e as formas de aprendizagem com o aluno, pode tornar o desenvolvimento musical ainda mais fluido e íntegro. Através da elaboração de pedagogias que possibilitem a confiança das crianças com suas produções e com o professor. No entanto, permitir que o aluno seja pesquisador e condutor da própria prática exigiu planejamento e responsabilidade. Por essas e outras razões, o foco deste trabalho, a partir da voz das crianças, é apresentar propostas, relatos de experiências, reflexões acerca dos processos, analisar os dados produzidos e reconhecer a eficiência do posicionamento das crianças perante as abordagens pedagógicas.

Os primeiros e principais passos para a construção dessa pesquisa foi de dialogar com alunos que estavam há um tempo comigo. Tendo em vista que tive como intenção trazer relatos de alunos que já tivessem uma certa afetividade com suas produções e com a minha linguagem. Entendendo que as crianças de modo geral, são autônomas e autênticas, a elaboração de um diário de aula surgiu como um recurso de registrar os impulsos, entendimentos, inquietações e interesses das crianças nas aulas de piano.

É um grande desafio conhecê-las, escutá-las, observá-las, interpretar seus desenhos, brincadeiras, gestos, dores, agressividades, doenças: pistas para criar e oferecer atividades, propostas e ambientes adequados, conforme o momento, o temperamento, as reações e os potenciais individuais. (FRIEDMANN, 2020, p. 94)

No entanto, o ponto inicial e fundamental para concretizar a pesquisa e suas etapas foi de receber o consentimento das crianças e dos seus pais. Visto que, a compreensão dos alunos e das alunas sobre o trabalho a ser desenvolvido era de extrema importância para que pudessem opinar e estarem conscientes de suas produções. Ou seja, conscientizar os alunos sobre o trabalho e a pesquisa a ser desenvolvida foi relevante para esse consentimento. A partir disso, o trabalho teve como centro a produção de um diário de aula, onde os alunos colocaram suas

impressões, inquietações, questionamentos e compreensões acerca da temática trabalhada em cada uma das aulas. A intenção era

envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas. (ALDERSON, 2005, p. 423)

Todos concordaram em colocar seus nomes reais na pesquisa e registrar suas percepções no diário de campo. Ao todo, foram seis crianças que participaram da pesquisa: Alicia, 5 anos; Analu, 6 anos; Estela, 6 anos; Lorenzo, 8 anos; Marco, 9 anos; e Pedro, 7 anos. Logo de início, eles se mostraram empolgados, alguns duvidosos, mas todos interessados. Antes de iniciarmos os registros, sugeri que pensassem, refletissem e trouxessem na aula seguinte, ideias para colocarmos no nosso diário de aula.

No dia em que iniciamos os registros no diário, não surgiram muitas ideias de quais anotações fazer. Então, passamos a desenhar um rosto feliz para o que cada criança mais gostou da aula e um rosto triste para o que menos gostou. De início, tinha como ideia que essa anotação fosse através de um desenho, uma frase, uma palavra, uma foto, etc. Mas optaram por registrar através das palavras e foi unânime para todos os alunos. Na imagem a seguir (Fig. 6), Pedro registra na página esquerda: um desenho de um rosto feliz e escreve ao lado “Duas mãos no “atirei o pau no gato!” e abaixo, um rosto triste “Passar a maior parte do tempo escrevendo isso. Gostaria de tocar mais”. Na página direita, escreve ao topo a pergunta “Como representaríamos um som forte e fraco para uma pessoa surda?”, então ele escreveu “ALTO” e desenhou pessoas tocando bateria, guitarra e cantando com a representação sonora “FOM FOM FOM” e chamadas na cor amarela e vermelha; e, “BAIXO” desenhando uma caixa de som vermelha e saindo a representação sonora “FIM FIM FIM”.

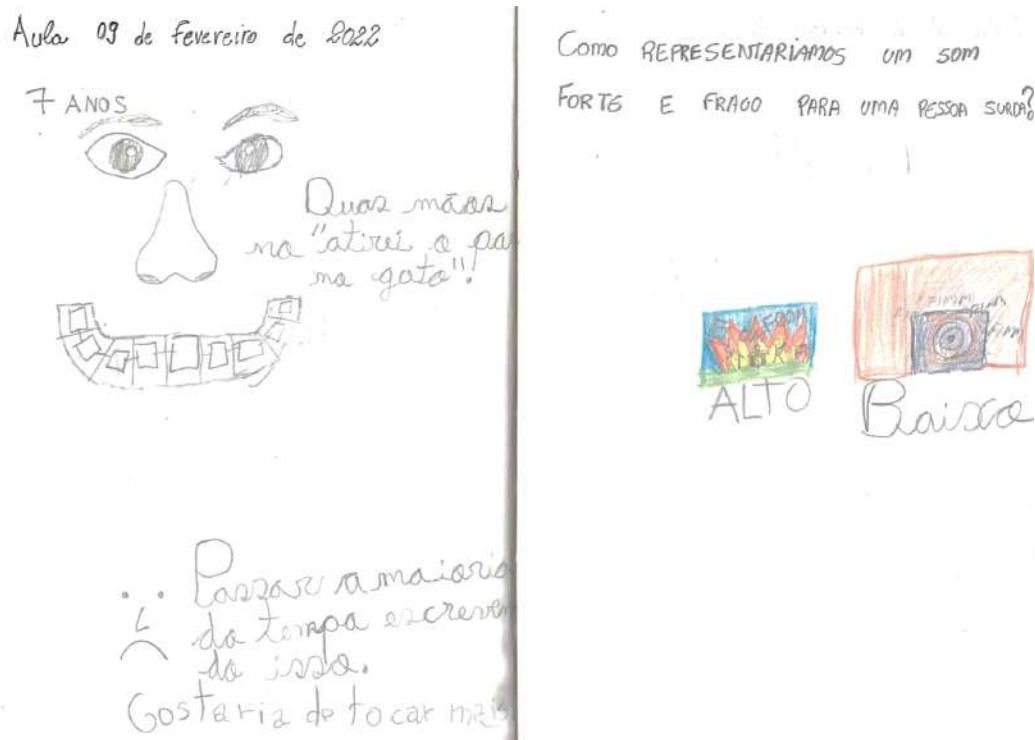


Figura 6: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro do Pedro, 7 anos.

Parti do pressuposto de registrar as propriedades sonoras, visto que era o conteúdo ao qual estávamos trabalhando. Mas no decorrer do processo, sugeri a eles uma questão para que colocassem sempre ao lado esquerdo do diário algo relacionado ao conteúdo da aula e no lado direito do diário, as propriedades sonoras. Que ao princípio foi o conteúdo trabalhado com todos os alunos. Dessa forma, as questões foram se elaborando e afirmando, de modo que construímos um registro significativo.

Na terceira semana da elaboração do diário, solicitei aos alunos que deixassem um recado sobre o que eu poderia melhorar como professora. No decorrer do processo, as ideias já estavam se consolidando e as estratégias foram surgindo para a produção dos dados. Houveram registros dos mais variados sobre seus conhecimentos, registrando o que poderiam melhorar para aprenderem piano, o que gostariam de ter feito naquela aula, a nota que dariam para aquele dia, e a música preferida. Também registraram como compreendiam o pulso, a composição, a improvisação, a harmonia, a textura sonora, a utilização das cores no processo de ensino e aprendizagem do instrumento e por fim, fizeram uma cartinha sobre suas considerações a respeito do diário de campo. Além disso, fizeram uma capa para suas partes e deram um nome para o diário.

Na imagem a seguir (Fig. 7), contém os nomes que as crianças deram ao diário. Escrevi ao topo da página “Diário” e coloquei *post its* com a sugestão de cada um. Pedro, 7

anos, escreveu “Diário dos pianistas”; Alicia, 5 anos: “Diário das coisas”; Analu, 6 anos: “O diário mágico”; Lorenzo, 8 anos: “Diário perfeito” (coloquei a observação que ele gostou da ideia do Pedro); Marco, 9 anos: “Diário de PIANO!!!”; e Estela, 6 anos: “Diário do piano”.



Figura 7: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registros do Pedro, Alicia, Analu, Lorenzo, Marco e Estela

A ideia central da elaboração do diário surgiu como um modelo comprobatório da eficácia da pesquisa, mas, surpreendentemente, ele se tornou algo além do esperado. Os próprios alunos colocaram o diário como parte do processo de ensino e aprendizagem do piano, dando a ele um significado mais amplo: eles se tornaram autores de suas descobertas.

Para Zaccarelli (2010, p. 554), “[...] várias são as vantagens do uso dos diários apontadas na literatura. Um dos pontos principais constitui-se no fato de que eles permitem a investigação de processos mentais em detalhe, à medida que se desenvolvem”. Ela ainda afirma, baseando-se nas pesquisas de Rigano e Edwards (1998), que isso “possibilitou a investigação de insights [...] em que se demonstrou a conexão entre pensamentos, sentimentos e ação. Os diários servem, ainda, para incrementar a reflexão [...]” (ZACCARELLI, 2010, p. 554).

Sempre ao final da aula, o diário era o depósito das questões semanais das crianças ou o meio delas expressarem o conteúdo visto em sala de aula. As vantagens sobre a inserção do diário foi tornar o processo mais significativo e dinâmico. De acordo com Bolger et al. (2003

apud ZACCARELLI, 2010, p. 555), por exemplo, a utilização do diário permite o exame de eventos e o relato das experiências de forma natural e espontânea, além de diminuir o tempo para registrar toda a experiência.

É possível imaginar que os diários são mais efetivos do que as entrevistas no estudo de assuntos que envolvam elementos temporais, pois naquelas o indivíduo faz uma síntese de suas vivências; assim, muitos eventos significativos podem ser esquecidos ou distorcidos pela percepção e/ou pela memória. (ZACCARELLI, 2010, p. 555)

Valendo-me da reflexão da autora, entendo que o diário é uma ferramenta para captar e buscar compreender os melhores caminhos a serem percorridos também no processo de ensino e aprendizagem do instrumento, e não só na pesquisa. Friedmann (2020, p. 68) aponta algumas formas da criança se expressar, entre elas, por linguagens não verbais, culturais e narrativas diversas. Pelo corpo, gesto e movimento podemos encontrar, segundo a autora, muitas expressões. Ela diz (p. 69) que as falas dos corpos aparecem a toda hora, como em brincadeiras, reações, produções. A autora complementa dizendo que “o tempo todo, as crianças fazem gestos, movimentos, rabiscam, falam sozinhas ou com outros, reagem expressivamente a situações, imagens, palavras...” Sendo assim, dentro de um processo educacional, o professor precisa estar atento e interessado em reconhecer essas expressões do aluno, já que “nem precisamos provocar: elas estão sempre reverberando vozes e narrativas” (FRIEDMANN, 2020, p. 69).

Outra forma de acessar expressões das crianças, segundo a autora, é por meio das artes. Nesse caso, não somente para elas, mas para os seres humanos. Friedmann (2020, p. 70) diz que as artes “fazem parte do cotidiano das crianças, e é por meio delas que conseguem ter ‘vez e voz’, desenvolver a criatividade e potenciais e, essencialmente, experimentar uma diversidade de possibilidades, relações, espaços e vivências.” Ou seja, reconhecendo esse importante momento para a criança potencializar seu eu criador, cabe ao professor estimular um ambiente propício, confortável e que permita o desenvolvimento da criança. Correlacionando com o diário, será um recurso importante para obter registros preciosos das expressões dos alunos.

Como esse trabalho se centraliza na investigação da própria prática, é preciso ter uma apreciação atenta de cada passo e conduta a ser tomada. Antes de qualquer coisa, olhar para si é um desafio constante. Mas além disso, analisar de forma criteriosa, reconhecendo as vantagens e desvantagens de tais abordagens exige franqueza e cautela.

Capítulo 4 - “Pré, prum, pra”: dos diários à prática docente

Destino esses próximos passos à análise dos dados produzidos pelas crianças em contexto de aulas particulares de piano, seja em escolas livres de música ou em domicílio. Como mencionado anteriormente, optei por conduzir a pesquisa com crianças que fossem meus alunos há algum tempo, visto que já tinham certa afinidade comigo.

Para prosseguir com as análises e para compreensão dos leitores, direciono-me às concepções do Pedro Paulo Salles (1996) que analisa as produções das crianças por meio de notações criadas por elas, as quais constituem os seguintes tipos: a pictografia musical (principalmente desenho da fonte sonora, desenho de imaginação - descrição figurativa e simbólica), a notação linguística (descrição verbal e onomatopéia - escrita), a notação plástica (desenho "abstrato") a notação analógica (linear e geométrica - grafismo) e as notações mistas. Além disso, houve a elaboração de um circuito interpretativo de desenho, palavras, narrativas e explicações dos dados produzidos pelas crianças.

4.1. “Como vou desenhar isso? O timbre é imaterial, não tem como desenhar!”

O questionamento transcrito no título desta seção foi feito pelo Lorenzo, 8 anos, quando solicitei a ele que representasse, de alguma forma, como ele compreendia o timbre. Então ele me perguntou: “Como assim o timbre?”, ao que respondi: “Agora que já entendemos que cada som tem seu timbre, vou pedir para você desenhar como acha que seria o desenho do timbre ou como você enxerga ele”. Ele pensou e disse: “Ah! Posso desenhar um instrumento?”. Rapidamente eu disse: “mas o instrumento é quem faz o timbre e não o timbre”. Lorenzo parou por um momento, refletiu e então disse perplexo: “Como vou desenhar isso? O timbre é imaterial, não tem como desenhar”.

Nesse momento compreendi a preciosidade de suas colocações e o quanto subestimamos, mesmo que inconscientemente, o potencial das crianças. Na verdade, durante toda a elaboração do diário e da pesquisa, convenci-me de que as crianças são extremamente brilhantes e conscientes de suas produções. No entanto, vamos ao início de todo esse processo: as propriedades sonoras.

As primeiras produções feitas no diário foram as referentes aos parâmetros sonoros, em que solicitava às crianças que os registrassem de alguma forma. A princípio, falaremos da altura. Na imagem a seguir (Fig. 8), está o registro de Analu, à esquerda, e o da Alicia, à

direita. Analu representou com um desenho de imaginação um “meteóro gigante” para o som grave e um “meteóro pequeno”, na cor roxa, para o som agudo. Logo perguntei a ela o motivo dessa escolha de representação e ela fez a observação sobre o som grave: “muito por causa do som”; e sobre o som agudo: “pequeno por causa do sonzinho”. Já Alicia, representou a fonte sonora, com um monstro para o som grave, e uma tampa e uma cadeira para o som agudo. Perguntei a ela o motivo daquela escolha e ela me disse que o monstro tem o som bem grave e a tampa e a cadeira quando raspam na mesa ou no chão, emitem um som agudo. Abaixo do desenho, escrevi “monstro” e “tampa/cadeira”. Nesse exemplo, podemos observar que ocorre a relação de sons graves com materiais maiores e para sons agudos materiais menores.



Figura 8: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro da Analu, 6 anos, e da Alicia, 5 anos, respectivamente.

Além dessa representação, pela onomatopeia, a altura pode ser representada de duas maneiras, segundo Salles (1996, p. 163): “na oscilação para cima e para baixo, tal como na notação analógica, e, mais comumente, na variação de vogais”. Segundo o autor, “as alturas estão contidas nos morfemas - “i”, “a” e “é” para os sons mais agudos e “o”, “ê” e “u” para os sons graves”(p. 164). No exemplo a seguir (Fig. 9), encontramos essa representação. Na página à esquerda, encontra-se a representação do Lorenzo, que escreve: “agudo → GRITANDO AAA” e “grave ópera OOO”. Na página à direita, Marco, representa o grave

com “UUUH” e abaixo “FANTAMINHA”, demonstrando a relação do grave com o som de uma fantasma, assim como Alicia, que o relaciona com um monstro. Para o som agudo, ele escreve “AAAH” e abaixo “BEMTEVI”, relacionando o som agudo com o som de pássaro.

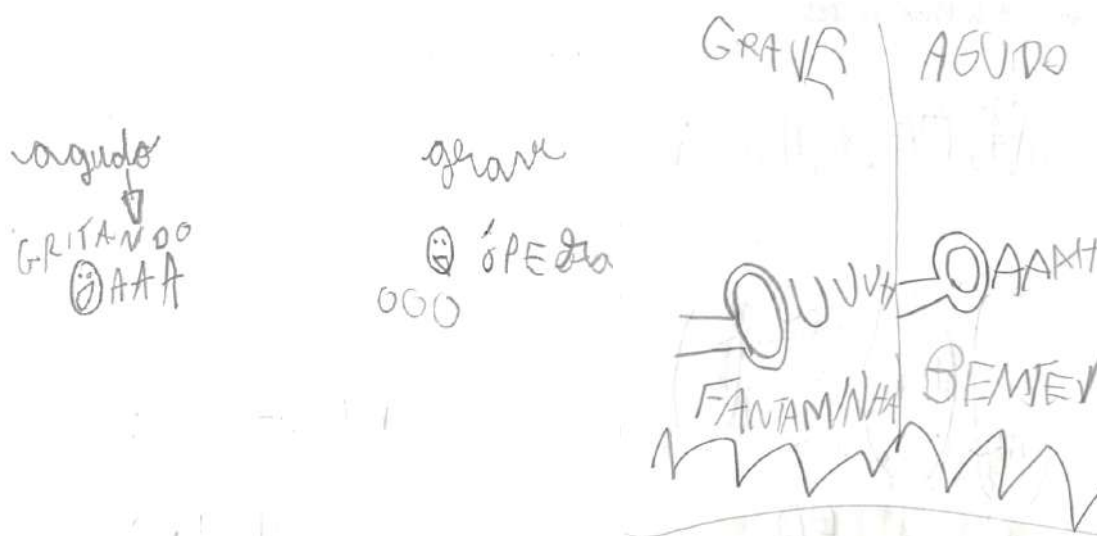


Figura 9: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro do Lorenzo, 8 anos, e do Marco, 9 anos, respectivamente.

Tanto Lorenzo quanto Marco representaram a fonte sonora, mas além dessas representações, Estela encontrou uma relação metafórica para a altura dos sons. Para ela, o som grave apresenta uma relação de algo pesado e o som agudo de leveza. Na imagem a seguir (Fig. 10), Estela desenha uma caixa para o som grave e uma caixa com asas para o som agudo. Após observar essa representação, perguntei a ela o motivo daquele desenho. Ela respondeu: “O som grave é uma caixa que fica no chão e o som agudo voa”. Com isso, Estela representou a notação plástica, sendo um desenho abstrato.



Figura 10: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro da Estela, 6 anos.

Salles (1996, p. 162) apresenta em seu trabalho a percepção da “montanha russa” na propriedade da altura, na qual acontece uma relação gráfica. O autor escreve que “o princípio do desequilíbrio e da dualidade rege o som no contínuo da altura”(p.162). Curiosamente, Lorenzo, faz essa representação (indicada na figura 11), em que ele escreve “para entender os sons” e desenha uma montanha russa com “F” para forte e “P” para piano (fraco).



Figura 11: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Lorenzo, 8 anos.

“Sons graves são emitidos por materiais mais elásticos, geralmente *grandes*, e sons mais agudos por materiais menos elásticos, geralmente *menores*”, diz Salles (1996, p. 165). Essa semelhança aconteceu no registro a seguir (Fig. 12), ao lado esquerdo, onde Estela representou o som forte com um urso grande e o som fraco com um urso pequeno. Já a Analu, ao lado direito da mesma figura, encontrou uma certa proporção numérica para representar a altura, em que o som forte está representado como um meteoro gigante com os números 2, 4, 6, 8, 10, e o som fraco como um meteoro pequeno com os números seguindo em ordem (1, 2, 3, 4).



Figura 12: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro da Estela, 6 anos, e Analu, 6 anos.

No entanto, como cada aluno compreende e constrói seu conhecimento musical de forma distinta, os contrastes de texturas apareceram no registro de intensidade, em que Marco representa o som forte por um boneco com mais precisão visual e nitidez, enquanto que o som fraco foi representado pelo mesmo boneco, mas com mais leveza e menos nitidez (Fig. 13). Dessa forma, podemos observar que Marco interpreta a relação de intensidade para além de aspectos sonoros. Ele traz uma integração com outras artes e transpõe isso para o papel.



Figura 13: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Marco, 9 anos.

Assim como Lorenzo e Marco utilizaram onomatopeias e morfemas para registrar a compreensão da altura, Pedro também utiliza para a intensidade. Os mesmos morfemas observados por Salles (1996, p. 164) são registrados na imagem a seguir (Fig. 14). Para registrar o som forte, Pedro escreve “ALTO” e desenhou pessoas tocando bateria, guitarra e cantando com a representação sonora “FOM FOM FOM” e chama na cor amarela e vermelha; e, para representar o som fraco ele escreve “BAIXO”, desenhando uma caixa de som vermelha e saindo a representação sonora “FIM FIM FIM”.



Figura 14: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Pedro, 7 anos.

Dentre as propriedades já vistas (altura e intensidade), percebe-se uma relação na compreensão de cada aluno. No entanto, para a duração surgiram registros variados de todas as crianças. Lorenzo, por exemplo, representou essa propriedade através de elementos mais técnicos, em que desenha “semínimas” para representar o som curto e diz lembrar sons de pássaros, por isso escrevi ao lado (Fig. 15). Já para o som longo, ele desenha “mínimas”, “semibreves” e relaciona-o com ópera. Ao lado direito da mesma figura, encontra-se o registro do Marco que é mais abstrato, aproximando-se da proposta que tinha sido feita em aula. Para o som curto e longo, ele utilizou o mesmo desenho, em que o traço é o som longo e a bolinha vermelha é o som curto.

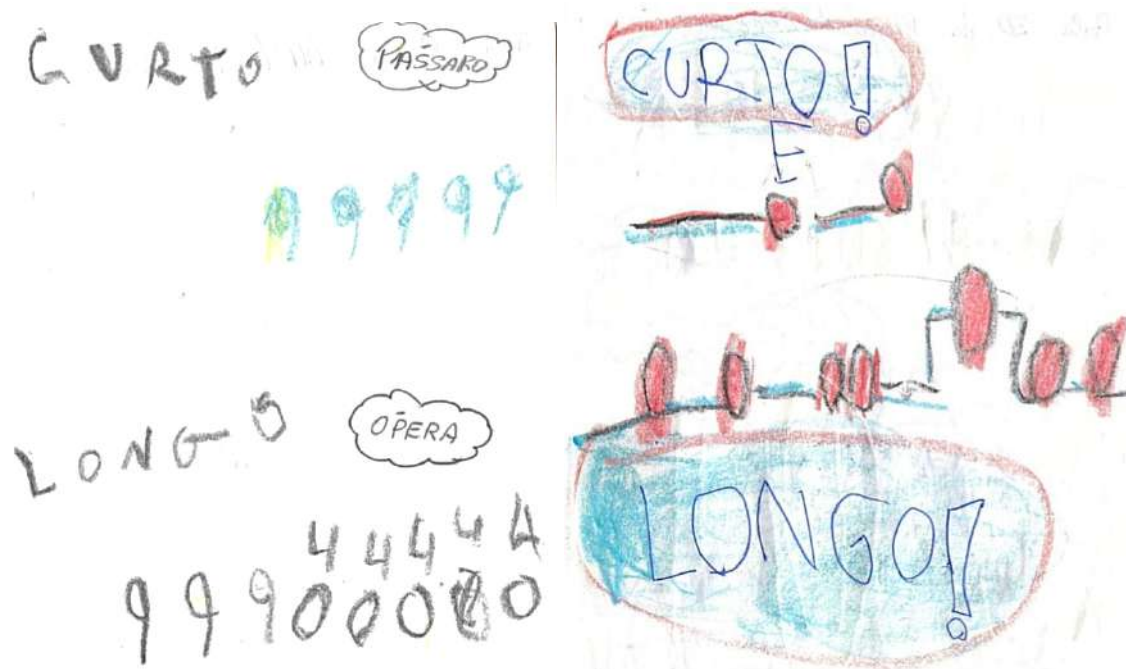


Figura 15: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro do Lorenzo, 8 anos, e do Marco, 9 anos, respectivamente.

Dessa forma, observamos que Lorenzo teve um raciocínio mais técnico, contendo uma descrição figurativa e simbólica do som curto e longo, enquanto Marco utilizou desenhos da imaginação e também uma notação plástica, contendo desenhos abstratos, necessitando, assim, de uma interpretação.

Assim como Marco, Analu também utilizou elementos abstratos e desenhos de imaginação para representar sons curtos e longos. Ao lado esquerdo da próxima figura (Fig. 16), Analu representa um traço com tamanho limitado, ou seja, é possível delimitar uma duração ou um espaço. E para o som longo, ela faz um traço sem fim. A princípio, não compreendi seu raciocínio, por isso perguntei a ela o significado de seu desenho e escrevi abaixo que o som curto estava representado dessa forma pois, nas palavras de Analu, “corta”, e o som longo “não tem fim”. No decorrer do processo, ela foi compreendendo que para o som ser longo, ele pode ter uma duração limitada também.

Ao lado direito, encontra-se o registro da Estela, no qual ela desenha uma menina batendo palma para o som curto e uma menina abrindo as mãos para o som longo. Dessa forma, as palmas representam a fonte sonora, enquanto que as mãos abrindo contém uma abstração.



Figura 16: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro da Analu, 6 anos, e da Estela, 6 anos, respectivamente.

Depois que abrangemos altura, intensidade e duração, passamos a tratar sobre o timbre. Confesso que entre todas as propriedades, essa foi a que tive um certo receio de como abordaria para que as crianças compreendessem da melhor forma possível. Essa dúvida surgiu, talvez, por ter me lembrado do meu processo de aprendizagem, visto que demorei para entender essa propriedade sonora. Nesse meu processo, sempre que me perguntavam ou falavam sobre isso, não conseguia explicar ou expressar o que era. No entanto, nos registros do diário surgiram questionamentos e entendimentos diversos pelas crianças. Com o Lorenzo, por exemplo, depois de termos discutido sobre o timbre, solicitei que ele registrasse como compreendia essa propriedade sonora. Então ele perguntou:

- Como assim o timbre?
 - Agora que já entendemos que cada som tem seu timbre, vou pedir para você desenhar como acha que seria o desenho do timbre ou como você enxerga ele.
 - Ah! Posso desenhar um instrumento?
 - Mas o instrumento é quem faz o timbre e não o timbre.
- Ele parou por um instante, refletiu e perguntou perplexamente:
- Como vou desenhar isso? O timbre é imaterial, não tem como desenhar”

Assim que ele fez essa observação, confesso que me surpreendi como esses aspectos de materialidade e imaterialidade estavam concretos para ele. Ou seja, subestimei, mesmo que inconscientemente, sua capacidade de processamento. Mas depois de refletirmos como ele registraria esse aspecto, ele pensou em desenhar algo que produzisse o timbre. Ele desenhou (Fig. 17) uma pessoa e escreveu “a fala”, demonstrando que o tom da voz contém o timbre, e ao lado ele desenhou uma televisão e escreveu “TV”. Abaixo, colocou como observação “o que faz o timbre”, ou seja, para ele estava consciente que não é possível desenhar o timbre por ser um aspecto imaterial, mas colocou a fonte sonora que o reproduz.



Figura 17: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Lorenzo, 8 anos.

Com esse primeiro registro sobre o timbre, tive a confirmação de que seria um desafio ou até mesmo um processo de aprendizagem de ambas partes. Ou seja, tanto o aluno estaria construindo esse conhecimento, quanto eu, como professora, estaria descobrindo maneiras de explorar e desenvolver o conhecimento dessa propriedade musical. Foi a partir disso que realizei uma atividade com as crianças para abordar o timbre nas aulas. Solicitei a eles que fechassem seus olhos e escutassem os sons ao redor e tudo o que eles conseguiam captar auditivamente. Através dessa escuta, eles passaram a reconhecer vozes, ruídos e sons diversos. Todos os participantes da pesquisa realizavam as aulas em escola de música livre, exceto Analu, que realizava em domicílio. Portanto, no primeiro caso, surgiu para a maioria a escuta de um instrumento musical e o seu reconhecimento.

Depois dessa atividade, partimos ao registro do timbre no diário. Marco optou por desenhar o diálogo entre duas pessoas: “A coisa chegou”, então o outro rapaz de olhos fechados pensou “É ele”. Perguntei ao Marco o que significava esse registro, então ele me explicou que quando uma pessoa fala, podemos reconhecer quem é mesmo de olhos fechados. Com isso, percebi que ele representava a atividade que tínhamos realizado sobre o timbre. Mas além do Marco, o Pedro também registrou a mesma ideia. Ele desenhou uma pessoa tocando flauta e outra de olhos fechados falando “é uma flauta!”. Dessa forma, reconhecemos como podemos compreender o timbre enquanto propriedade sonora. Na imagem abaixo (Fig. 18), encontra-se o registro do Marco ao lado esquerdo e o do Pedro ao lado direito.



Figura 18: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro do Marco, 9 anos, e do Pedro, 7 anos, respectivamente.

Salles (1996, p. 175) diz que “não é possível falar de timbre sem falar dos instrumentos musicais, já que estes são a prova mais contundente do desejo do homem de buscar sempre novos timbres para sua paleta musical”. Nas aulas de música quando as crianças estão descobrindo os instrumentos musicais, passamos a apreciar e reconhecer o timbre de cada instrumento. No registro da Estela, ela partiu da mesma ideia do Pedro. Desenhou um xilofone e, ao lado, uma menina reconhecendo auditivamente o som desse instrumento e falando “é o xilofone” (Fig. 19). Ao lado direito dessa mesma figura está o registro da Analu, que curiosamente, mesmo realizando a mesma proposta que os outros, não

partiu da mesma ideia. Ela pintou a metade de cima da folha de preto e abaixo de rosa, colocando uma bolinha rosa mais forte na parte de baixo. Após o registro, observei atentamente e perguntei a ela o significado daquele desenho, então ela disse apontando para bolinha rosa: “é a corda vocal”. Fiquei surpresa com esse registro e perguntei a ela: “Mas qual a relação com o timbre?” e ela respondeu apontando para o pescoço: “Porque é aqui que fica o timbre”. Com isso, ela fez uma seta da bolinha rosa e escreveu “corda vocal”.



Figura 19: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro da Estela, 6 anos, e da Analu, 6 anos, respectivamente.

Salles (1996, p. 176), pontua a relação do timbre com a cor e com a textura, dizendo que “os timbres são regidos por infinitos contínuos discretos: mais ou menos “escuro”, mais ou menos “metálico”, mais ou menos “rouco”, mais ou menos “abafado”, etc” (p. 176), ocorrendo, dessa forma, uma relação com textura sonora. O autor diz ainda que, através da prática, as crianças chegam a duas hipóteses: “que o timbre se consegue pelo material sônico (fonte sonora) e pela maneira de acioná-lo (o homem e a técnica)” (p. 176). A partir disso, observo que nos registros do Lorenzo, do Marco, do Pedro e da Estela, estão tanto o material sônico quanto a maneira de acioná-lo. Já no registro da Analu, está a maneira de acioná-lo (por meio da voz: a corda vocal).

Além da textura, segundo Salles (1996), a cor também se relaciona nesse processo. O timbre pode ser entendido como “a dimensão do som que resulta da matéria física colocada em vibração e da forma como esta vibração foi provocada, resta ainda sua condição interna,

sua retícula, como dissemos, que são combinações de micro-alturas: os chamados harmônicos” diz o autor (p. 177). Continuando esse raciocínio, Salles (p. 177) diz ainda que o timbre é “o resultado de somatórios, de misturas químicas; daí a nítida sensação de se ‘ouvir’ nos timbres as cores e seus matizes”. Muito comumente, usa-se “o termo ‘cor’ (*Klangfarbe*, ou seja, cor do som), referenciado ao material da fonte sonora, assim também se pode emprestar o termo ‘textura’, referenciado ao resultado sonoro da técnica de acionamento e ao som no tempo”(SALLES, 1996, p. 177).

Foi por meio de estratégias pedagógicas que utilizei as cores como um grande aliado no processo de ensino e aprendizado do instrumento. A princípio, utilizava como um material para relacionar e distinguir mudanças sonoras, por exemplo, com notas diferentes. Foi acompanhando os alunos nesse processo que encontrei nas cores um facilitador para buscar e compreender padrões, motivos, alternâncias e conceitos musicais. No entanto, gostaria de ouvir das crianças como elas compreendiam e absorviam esse processo. Por isso, destinei um campo do diário para abordarmos esse assunto tão importante para aprender um instrumento musical.

4.2 “As cores me ajudaram a saber dó, ré, mi”

Sempre que tínhamos um repertório novo, um exercício ou uma atividade, buscávamos encontrar recursos para facilitar a compreensão sobre esses assuntos. Dessa forma, o uso de cores se tornaram um grande aliado. No entanto, este foi um tópico que considero inesperado dentro das narrativas das crianças para o processo de ensino e aprendizagem musical. Como foi um processo unânime para todos os participantes, cogitei colocarmos a importância desse recurso dentro do diário de campo, a fim de indicar a relevância de sua utilização no ensino do piano.

Direcionando, então, meu olhar para as potencialidades do uso de cores dentro dessa narrativa do conhecimento musical, criamos, alunos e eu, uma relação com as cores para facilitar os processos iniciais com o contato com melodias, exercícios, partituras (fossem elas tradicionais ou não) e ritmos. Vale ressaltar que dentro desse processo, o uso de cores não era fator principal no ensino, mas, sim, um fator contribuinte. Cada cor passou a representar uma nota da música que cada aluno estava aprendendo, isso facilitou para que eles diferenciarem uma nota da outra. Seja utilizando partituras convencionais ou não. No entanto, não determinamos uma cor certa para cada nota, para que eles não decorassem determinada cor em relação a uma nota.

Ao questionar as crianças sobre o uso de cores no processo de aprendizagem, Alicia escreveu “ajudou muito”, e desenhou, logo abaixo, cinco linhas correspondendo à pauta musical e a três notas musicais, sendo uma de cada cor: verde, azul e vermelho (Fig. 20). Depois disso, desenhou um teclado com uma nota vermelha, uma azul e outra verde, demonstrando que cada nota tinha sua cor.



Figura 20: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro da Alicia, 5 anos.

Questionei a todas as crianças participantes a importância desse processo, e também quais eram as considerações que elas tinham a respeito disso, deixando-as livres para mostrarem o que as cores propiciaram para cada uma. Na figura a seguir (Fig. 21), está a consideração do Pedro, escrita em várias cores, ao lado esquerdo: “Cores para aprender mais fácil por quê [fácil porque] nós sabemos onde por os dedos”. E ao lado direito está a consideração do Marco entre linhas na cor azul: “É mais fácil aprender com as CORES [grifos do Marco] pq [porque] é mais fácil”.

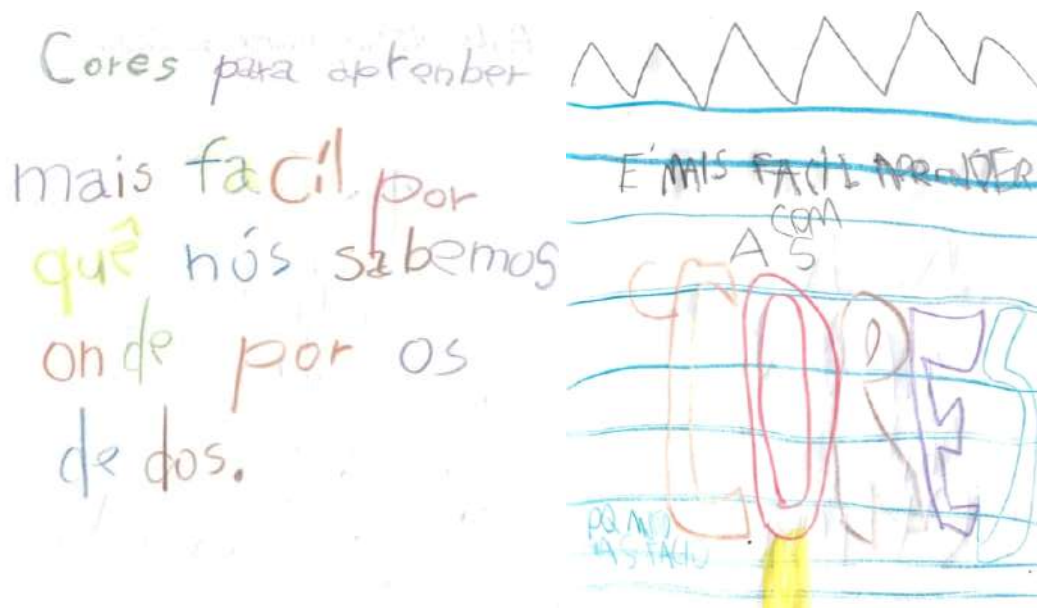


Figura 21: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro do Pedro, 7 anos, e do Marco, 9 anos.

4.3 “Sem pulso não tem ritmo na música!”

Como mencionado anteriormente, a pesquisa foi se construindo através do próprio processo, do diálogo, das intervenções e construções coletivas entre a pesquisadora e os interlocutores (as crianças). Por exemplo, quando estava abordando o repertório musical na aula da Estela, perguntei, despretensiosamente, como ela compreendia o tempo da música que estávamos tocando. Ela disse que não sabia, foi a partir disso que parei por um momento e refleti como abordaria o assunto do pulso com ela. Então olhei para o relógio de ponteiro que se encontrava à minha frente pendurado na parede e ela automaticamente também olhou e disse:

- O tempo parece com o relógio. Olha como toca o tempo do relógio - Estela tocou ao piano.
- Então, como é o tempo do relógio? - perguntei.
- É um pouco lento e um pouco rápido - ela respondeu e logo perguntou:
- O que é, o que é? Anda mais não fala?
- Eu não sei - respondi.
- O relógio.

Depois disso, eu escrevi esse diálogo em uma folha e pedi a ela que desenhasse como era o tempo da música que estávamos abordando em aula. E assim, ela desenhou um coração

com um ponteiro dentro, representando que o tempo acontece de acordo com as batidas do coração. Na imagem abaixo encontra-se o desenho (Fig. 22):



Figura 22: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro da Estela, 6 anos.

Esse diálogo me trouxe uma vontade de escutar e saber das outras crianças o modo como elas compreendiam o tempo: se faziam associações assim como a Estela, se encontravam outras formas de absorver ou compreender esse conhecimento. Portanto, o pulso também foi um tópico destinado às elaborações no diário de campo e encontrei registros diversos. À Analu, por exemplo, pedi que registrasse (Fig. 23) como ela compreendia o pulso. Então ela pegou o diário e logo foi anotando na página à direita uma mão, um pulso e uma seta mostrando “iso e un [isso é um] pulso”. Quando finalizou, me mostrou o seu registro. Naquele instante, eu disse que realmente fazia sentido, mas o pulso do qual estávamos tratando era a pulsação rítmica, e trouxe alguns exemplos com a palma. Ela decidiu anotar novamente, mas dessa vez na página esquerda. Então, logo ela desenhou um relógio de ponteiro demonstrando o que, para ela, era o pulso.

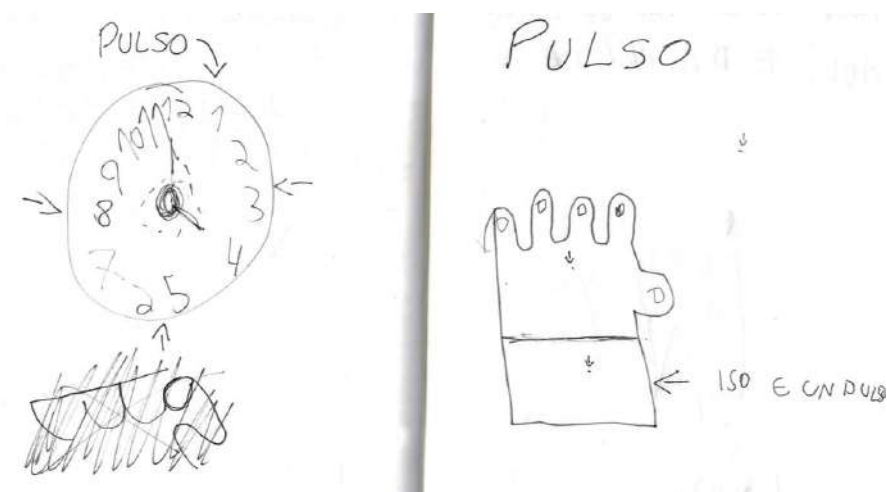


Figura 23: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro da Analu, 6 anos.

Perguntei às outras crianças como elas entendiam o pulso, mas dessa vez expliquei brevemente o que era o pulso, dizendo que se relaciona com a pulsação do coração, ou seja, uma batida constante e regular. Foi então que surgiram anotações distintas. A Alicia, 5 anos, desenhou uma mão e um pé. Questionei o significado daquele desenho em relação ao pulso. Ela me explicou que podemos marcar o pulso com as mãos ou com os pés. Portanto, ela registrou o material reprodutor. Já o Marco, 9 anos, escreveu “Martelada! Batendo na parede”, demonstrando que o pulso pode ser marcado por uma martelada na parede, assim como quando escutamos sons de construção ou de uma obra.

Por sua vez, Lorenzo, 8 anos, escreveu “pulso → é um ritmo → palma do parabéns”, e explicou: “quando estamos em um aniversário e vamos cantar o parabéns, mantemos uma pulsação com as palmas enquanto cantamos”. Já o Pedro, 7 anos, disse que é “quando dá ritmo à música”, demonstrando que o pulso é capaz de dar ritmo para uma música. Ele ainda acrescentou: “sem pulso não tem ritmo na música”, mas logo comecei a cantarolar uma música com variações de andamento, demonstrando que a pulsação não era constante e, mesmo assim, encontrava um ritmo. Ele compreendeu, mas manteve esse registro. Na imagem abaixo (Fig. 24) encontram-se os registros:

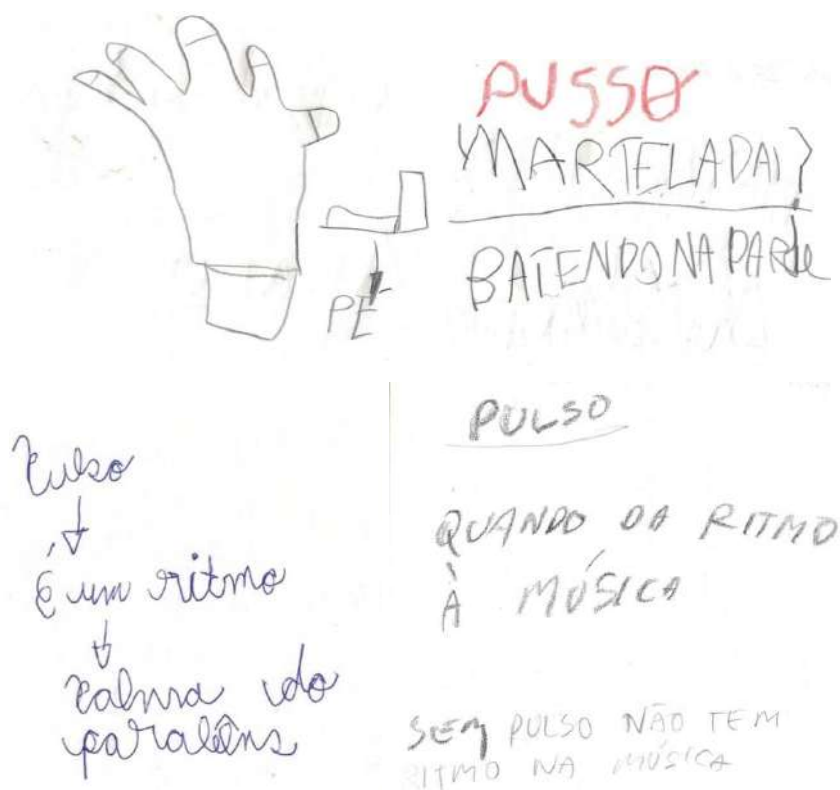


Figura 24: Imagem de quatro partes do diário de campo das crianças. Registro da Alicia, do Marco, do Lorenzo e do Pedro, respectivamente.

4.4 “Jogo porque é legal!”

Conforme mencionado anteriormente, busquei construir com as crianças participantes desta pesquisa uma relação afetiva com o processo de ensino e aprendizagem do instrumento. Dessa forma, elaboramos ao longo das aulas abordagens metodológicas para o ensino do piano, e combinados a serem cumpridos. Entre eles, estava o combinado de sempre, ao final de cada aula, realizarmos jogos musicais que dialogassem com o conteúdo trabalhado. Em um desses jogos, deveríamos segurar um objeto, e a pessoa que estivesse com ele em mãos falava o nome da nota musical. Dessa forma, a pessoa deveria jogar o objeto para o outro e assim falar o nome da próxima nota da sequência de notas.

Outro jogo era o abre e fecha, feito de origami de papel. Em cada número do origami tinha uma tarefa a ser cumprida, por exemplo: “toque todos os dós do piano”, “diga o nome das notas musicais”, “toque a música que você mais gosta”, e assim por diante. Outro jogo era o dos pirulitos, que funcionava com o mesmo propósito do abre e fecha. Mas a criança deveria escolher a cor de um pirulito e nele estava escrito o que deveria fazer: “crie uma música usando somente as notas pretas”, “faça uma música com as notas: dó, ré, mi, fá, sol”, entre outros.

Felizmente, com a elaboração do diário de aula que realizei com meus alunos, pude encontrar registros sobre a afinidade que as crianças participantes desta pesquisa criaram com os jogos realizados. No exemplo abaixo (Fig. 23), Lorenzo, escreve na página à esquerda “eu queria fazer o jogo abre e fecha porque ele é legal”, indicando seu descontentamento, naquela aula, por não ter realizado o jogo. Embaixo, coloquei a observação do que ele havia dito: “nota 9,5 pois não teve jogo abre e fecha”, indicando que faltou o jogo para ser uma aula nota “10”. Na página da direita da mesma figura (Fig. 25), Marco, escreve: “Não fez hoje mas queria: JOGO pq [porque] é legal”, demonstrando também, sua insatisfação por não ter realizado o jogo naquele dia.



Figura 25: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro do Lorenzo, 8 anos, e do Marco, 9 anos.

Além dos meninos mencionados acima, houve outras manifestações referentes aos jogos musicais. Na página da esquerda (Fig. 25), Estela escreve “+ JOGO NO FIM”, com o desenho de um coração rosa ao lado do jogo, indicando algo que poderia melhorar na aula. Embaixo, escrevi a observação que ela tinha feito sobre isso: “porque piano cansa a mão e precisa de jogo”. No entanto, não especificou qual dos jogos gostaria de ter realizado. Com isso, entende-se que qualquer um dos jogos a satisfaria. Já a Analu escreveu “não fez ohje [hoje] mais [mas] queria” e desenhou um picolé com um coração rosa ao lado, demonstrando afetividade pelo jogo. E abaixo acrescentou “por que [porque] eu gôsto [gosto]” com um coração ao lado, como demonstrado na página da direita (Fig. 26).

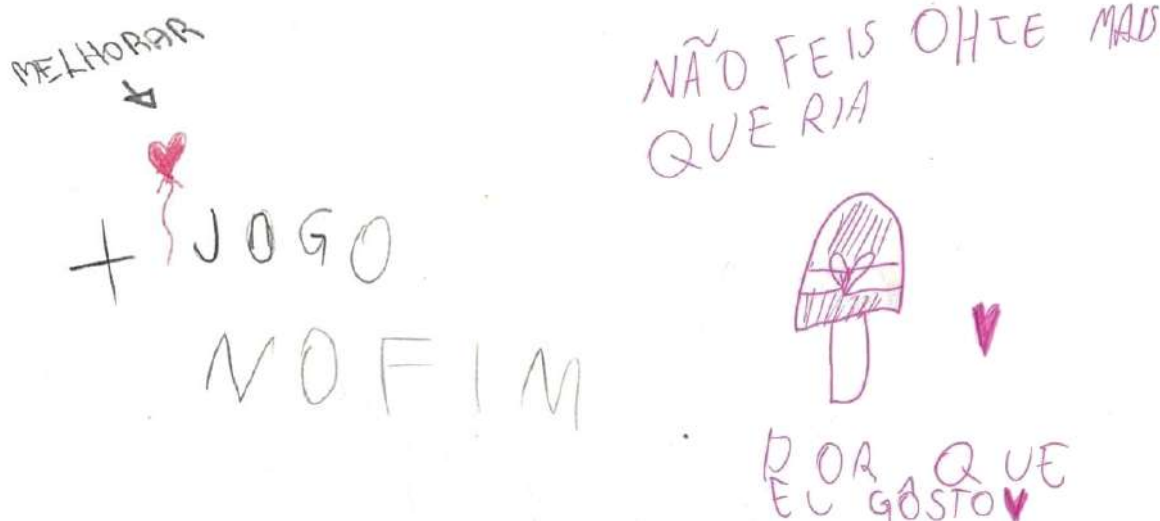


Figura 26: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro da Estela, 6 anos, e da Analu, 6 anos.

No entanto, os jogos destinados para esse momento da aula estavam propriamente direcionados aos conteúdos abordados em sala de aula. Sendo assim, tiveram como intuito estimular a escuta, o pensamento autônomo, a criatividade, aspectos expressivos e a performance. Além disso, foi possível observar que através da brincadeira e do material sonoro todo o conhecimento estava se construindo.

4.5 “Quero mais músicas novas!”

A página à esquerda do diário foi destinada, a princípio, aos pontos positivos e negativos da aula. Sendo assim, esse era um meio de buscar informações e inquietações internas que as crianças tinham referentes às aulas de piano, para que assim pudéssemos construir processos de ensino e aprendizagem dinâmicos e prazerosos. No entanto, conforme as produções se amplificavam, as ideias para essa página também se elaboravam. Por isso, surgiram registros de questões que poderiam melhorar nas aulas; de atividades que não fizeram mas gostariam que tivessem sido feitas; de atribuição de notas para a aula daquele dia e o porquê dessa nota; da música favorita de cada um trabalhada em aula; de suas opiniões referente a questões musicais como harmonia, improvisação e composição; de sugestões para a aula e para minha prática docente; e de abordagens pedagógicas variadas.

Com os registros da página à esquerda, foi possível observar que certas vontades e interesses das crianças se repetiam entre os alunos, como é o caso de músicas novas para os processos de ensino e aprendizagem do piano, visto que, nos registros de cada um ocorreu, repetidamente, a vontade de ter músicas novas nas aulas, assim como demonstra a imagem a seguir (Fig. 27), com o registro do Marco à esquerda, do Pedro logo abaixo e do Lorenzo à direita. Desenhando um rosto feliz, Marco, escreve “coisas novas” e, com um rosto triste, “musica [música] difícil”. Dessa forma, entende-se que ter músicas novas é algo positivo, assim como Marco também escreve “muitas novas musicas [músicas]” em outra aula na qual perguntei algo que poderia melhorar nas aulas. No entanto, conforme o registro da página à esquerda, Pedro, escreve “melhorar mais musicas 3 por aula [melhorar: mais músicas; três por aula]”. Dessa forma, entende-se que ter novas músicas dentro desse processo é favorável às crianças.

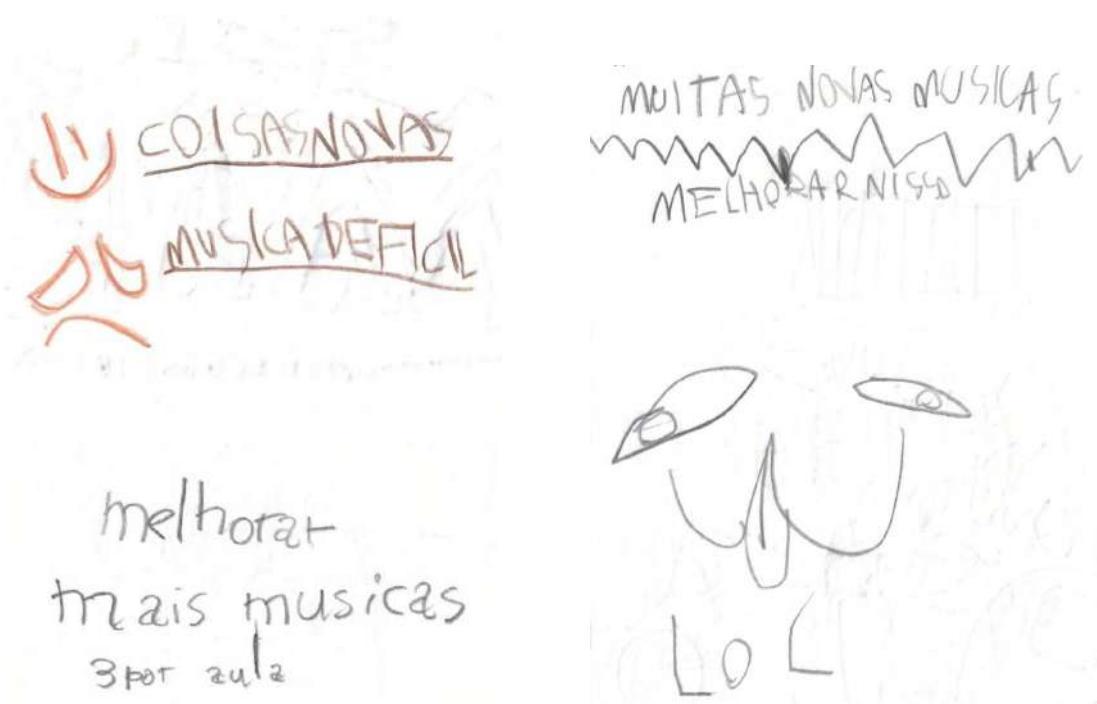


Figura 27: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças.
Registro do Marco, 9 anos, e do Pedro, 7 anos.

No entanto, além dos meninos mencionados acima, Analu também apresentou o mesmo interesse em um repertório novo para aprender piano. Com ela, encontrei um caminho para abordar as atividades e exercícios como “missões”, sendo assim, a cada missão cumprida passávamos de fase. Dessa forma, ela conseguia se manter mais concentrada e interessada nas aulas, além de trazer mais curiosidade para novas propostas. No registro a seguir (Fig. 28), Analu escreve na página à esquerda “Muzica mição [música missão]” e um rosto feliz, e “a muzica nova não [não teve música nova]” ao lado de um rosto chorando, demonstrando assim que naquele dia ocorreu a missão, mas não teve música nova e foi triste para ela. No entanto, na página da direita, em outra aula ela escreveu “mição [missão] mais mais mais!” com um coração no meio e um rosto feliz abaixo, trazendo assim uma questão de afetividade com as “missões”, bem como uma vontade de sempre ter mais novidades e desafios nas aulas.



Figura 28: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro da Analu, 6 anos.

Além desses registros, ao longo da pesquisa, surgiram outros registros como o desejo de mais músicas para as aulas de piano. Dessa forma, o diário surgiu também como um meio de abarcar as vontades e inseguranças das crianças em relação aos caminhos metodológicos.

4.6 “Improvisar acho maneirão, a música fica maneirão”

No capítulo anterior, ressalté a importância da prática da improvisação para o processo de ensino e aprendizagem do instrumento musical segundo autores como Campos (2000), Keollreutter (2018), Gainza (2002), Brito (2019) e Costa (2016) que dialogam com essa temática. No capítulo mencionado, apresento também, baseando-me em Gainza (2002), a distinção entre os tipos de improvisação como a com fins educacionais, profissionais e recreativos, e a improvisação idiomática ou a livre, segundo Costa (2016).

No entanto, dentro da abordagem que realizei com as crianças em aula, direcionamo-nos para a improvisação como um jogo e de forma livre. A princípio, destinamos um número limitado de notas para que pudéssemos iniciar a improvisação, por exemplo, somente com as notas pretas. Com isso, nos primeiros contatos, eu criava uma clave rítmica e melódica (um motivo contínuo ou ostinato), que era tocado na região grave do piano, e o aluno deveria improvisar com as notas determinadas em cima dessa clave. Depois de trabalhar dessa maneira, solicitava a eles que improvisassem através de um diálogo comigo, ou seja, eu criava uma frase ou uma estrutura na região grave e a criança respondia na região aguda, fazendo relação com aquilo que ela tinha escutado. Dessa forma, passamos a

desenvolver de forma conjunta essa prática, e as crianças, aos poucos, umas mais confortáveis que outras, passaram a ampliar esse conhecimento e demonstravam estar mais dispostas a potencializar suas capacidades criadoras.

Campos (2000, p. 19) diz que “a improvisação tem como meta a criação de uma ideia musical, com lógica e sentido expressivo. Seria o mesmo que usar as cores na criação livre de um desenho gerado pela imaginação. É como um jogo conectado com a expressão interna, com a lógica de cada um”. Dessa forma, quanto mais vontade o aluno tiver e quanto mais conectado estiver, mais facilmente ele improvisará. Então, foi pensando nisso que considerei importante ouvir das crianças suas observações referente a essa temática.

No exemplo a seguir (Fig. 29), Analu escreve “Imporvizar → no papel enventar uma muzica [Improvisar → no papel, inventar uma música]” na página da esquerda. Ou seja, para ela, improvisar é inventar/criar uma música. Ela também escreve “LEGAL” bem grande na página da direita, ressaltando que considera válido esse processo para sua aprendizagem musical.

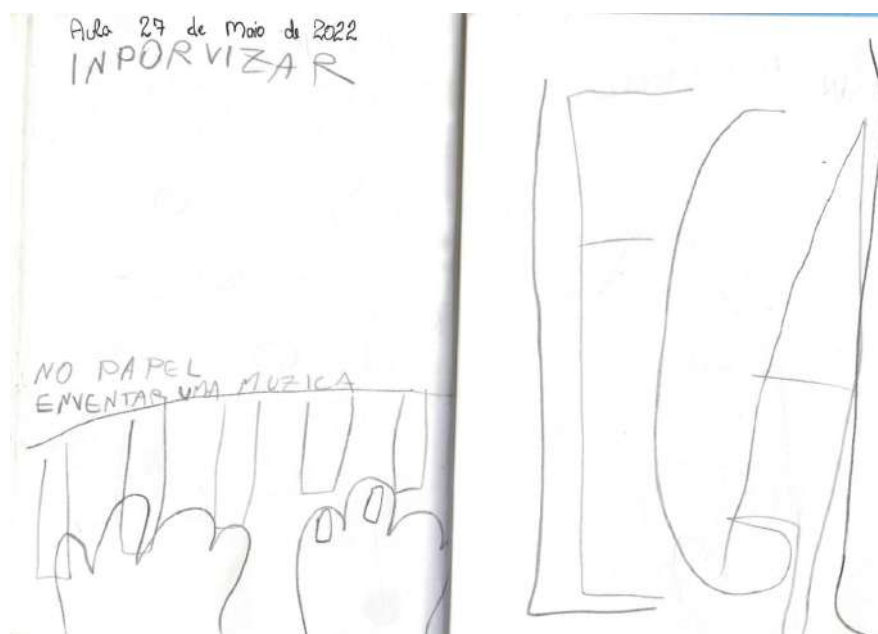


Figura 29: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro da Analu, 6 anos.

Além da Analu, pode-se dizer que Lorenzo também considera válido incluir jogos de improvisação nas aulas. Em seu registro ele diz: “Improvisar → tocar uma música sem partitura → eu acho legal”. Pedro também considera importante essa prática: “Sim, é importante porque aprendemos melhor como tocar piano”. Para ele, improvisar “deixa a música com mais ritmo”. Já o Marco diz que improvisar diz que acha “maneirão” e deixa a

música “maneirão”. Portanto, todos consideraram válido e importante essa etapa para o processo de aprendizagem do instrumento. Com exceção da Estela e da Alicia que não realizaram essa etapa do diário, visto que tiveram que interromper suas produções no diário de campo por conta de faltas, e questões pessoais. Sendo assim, em algumas análises ou nos anexos, suas produções não estarão presentes em detrimento deste contratempo.

4.7 “Criar uma música para ficar famoso!”

Quando realizamos as produções referentes à improvisação (pois era um tópico trabalhado nas aulas), logo pensei que seria um caminho interessante para compreender também a composição das crianças. Com isso, destinamos uma aula para anotarmos o que elas entendiam sobre o ato de compor. Por isso, solicitei às crianças que escrevessem “Compor (antes)” para registrarem suas opiniões antes de praticar e “Compor (depois)” para escreverem depois de já terem praticado.

Surgiram compreensões diversas sobre o que significa composição e como se realiza. Antes de realizarem essa prática, Lorenzo, 8 anos, escreveu que a composição “é uma partitura”, já o Marco, 9 anos, escreveu “instrumentos, cantos, micro [microfone], acompanhar [acompanhar] uma musica [música]”. O Pedro, 7 anos, por sua vez, disse que compor é “criar uma música para ficar famoso”, e a Analu, 6 anos, disse “con [com] as notas do, re, mi, fa, sol, la, si”, sugerindo que, para compor, usam-se as notas musicais. Na imagem a seguir (Fig. 30), em sentido horário, encontram-se os registros do Lorenzo, do Marco, da Analu e do Pedro.

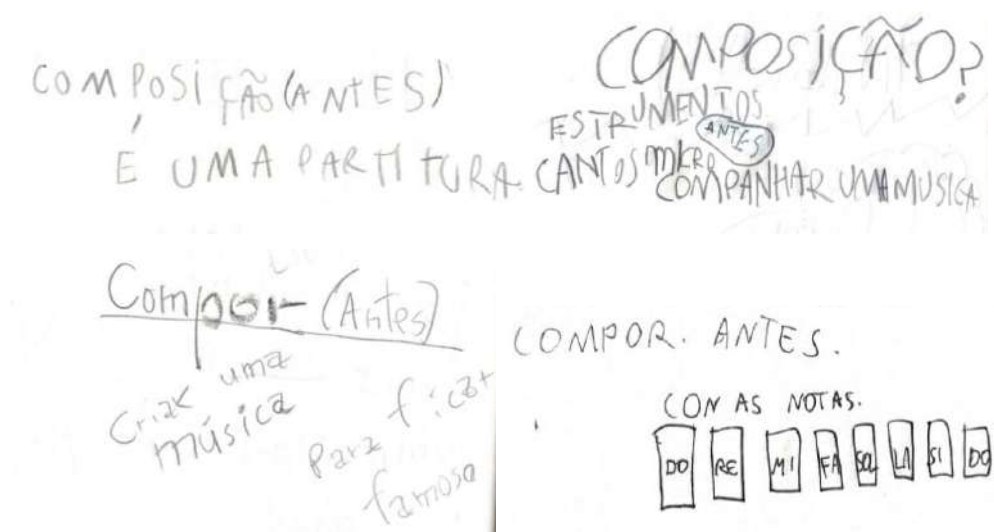


Figura 30: Imagem de duas partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo, Marco, Pedro e Analu.

Depois de terem realizado esse registro, solicitei a eles que na próxima aula trouxessem uma composição livre. Em alguns casos, surgiram dúvidas de como realizar esse processo, então eu fui norteando em alguns sentidos, dando orientações como exemplo: “escolha algumas notas”, “escolha um ritmo”, “pense em uma letra”, “experimente no instrumento”. Mas procurei não delimitar nada em específico, visto que nesse momento o importante era expandir a criatividade, acessar a forma como compreendiam a notação musical por meio do registro dessas composições.

Na semana seguinte, as crianças trouxeram suas composições e discutimos um pouco sobre como foi esse processo e quais suas considerações a respeito. O Marco, 9 anos, por exemplo, criou um registro relacionado com a partitura, colocando o nome da nota abaixo de cada figura musical, como a semínima e a mínima, representando um som curto e um mais longo. Pedro, 7 anos, criou uma relação visual com o teclado do piano, visto que desenhou o teclado e registrou sua composição através dele. Já a Analu, 6 anos, escreveu o nome das notas no papel e utilizou as cores para diferenciar cada nota. Ela separou o lado esquerdo para a mão esquerda, com as notas dó e mi, e o lado direito para a mão direita, com as notas fá e lá. Na imagem a seguir (Fig. 31) encontram-se os registros do Marco à esquerda, do Pedro ao meio e da Analu à direita.



Figura 31: Imagem da composição feita em casa pelas crianças. Registro do Marco, Pedro e Analu, respectivamente.

Dessa forma, depois que tocaram suas composições, as crianças partiram para o registro do que é composição depois de terem realizado essa prática. Vale ressaltar que Lorenzo optou por não registrar sua composição no papel, mas também fez sua observação

dessa prática. Ele escreveu “é uma música, precisa de notas”; o Marco escreveu “criar uma música: as notas, ritmo, nome, legal. Ajuda a treinar”; Analu escreveu “sin [sim], gostei, ritmo, jogos”. Já o Pedro escreveu “você treina a música e usa as notas para compor”. Mas além disso, ele considerou válido utilizar a outra página do diário para colocar suas observações sobre o ato de compor uma música. Com isso, ele escreveu “usar a imaginação e usar notas para criá-la.” Então eu questionei se toda música tinha nota musical, e ele prontamente começou a escrever mais: “tambor ou pandeiro não tem notas, se usa o ritmo”. Dessa forma, solicitei a ele que avaliasse essa prática com uma nota de zero a dez, ao que ele escreveu “10. Eu trabalhei no piano”.

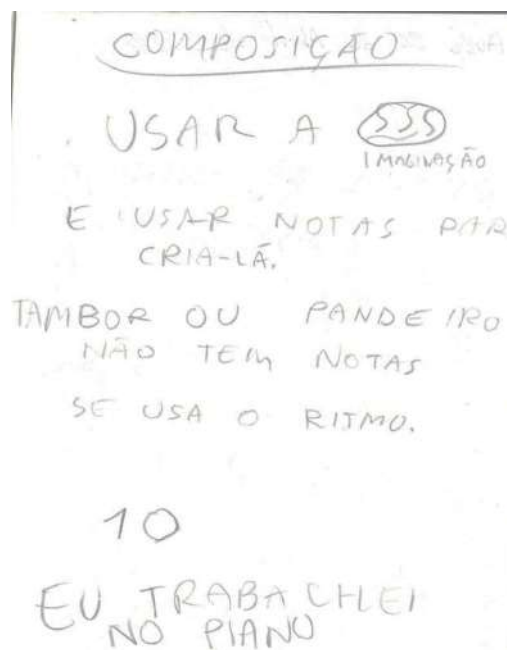


Figura 32: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Pedro, 7 anos.

A partir do registro do Pedro e de sua consideração final, é possível apreender que ele encarou a proposta como uma tarefa e sentiu-se cansado após refletir e buscar a melhor forma de registrar sua música no papel. No entanto, além das três crianças mencionadas acima, Estela também trouxe uma composição durante a elaboração do diário de campo. Mas ela trouxe cantando a melodia “sol e chuva, sol e chuva, casamento de viúva”. A transcrição de sua composição segue abaixo (Fig. 33):



Figura 33: Transcrição da composição da Estela, 6 anos.

Quando compreendi sua composição, disse a ela que começava na nota dó e ela prontamente começou a tirar a música do teclado. Então partimos para o registro de sua criação com as cores. Como as músicas tinham cinco notas (dó, ré, mi, fá e sol), pedi a ela que escolhesse uma cor para cada uma. Confesso que achei curiosa essa melodia de *Frères Jacques*, uma cantiga de ninar francesa, ter relação com essa letra, mas ela disse que criou sozinha.

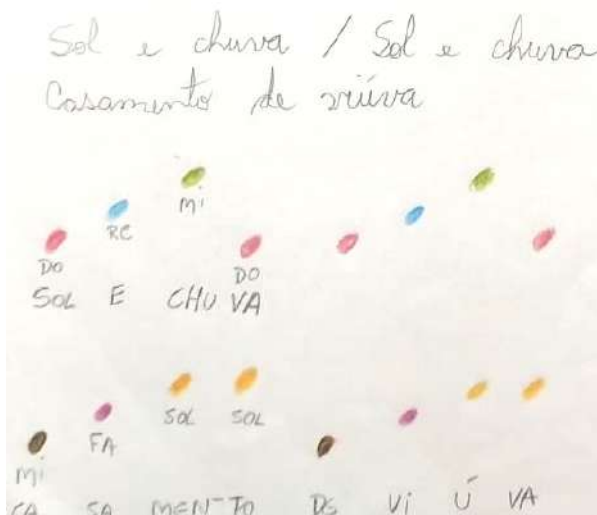


Figura 34: Imagem da composição melódica da Estela.

4.8 “Pré prum pra: que música feia!”

Diante do repertório e das atividades que havia realizado com as crianças, considerei importante conversar com as crianças sobre harmonia e escutar delas como compreendiam esse aspecto sonoro. Foi a partir desses registros que o diário ganhou ainda mais significado dentro da abordagem pedagógica e como material metodológico para o processo de ensino e aprendizagem do instrumento. As crianças construíram relações das mais variadas possíveis e trouxeram informações valiosas para a compreensão musical.

Quando iniciei o assunto da harmonia musical e dos sons, busquei abordar dentro do repertório que estavam realizando. Vale dizer que o repertório de todos os participantes desta pesquisa, em suas aulas de piano, contempla tanto músicas populares quanto aquelas ditas eruditas.

Propus às crianças que partíssemos dos acordes, como por exemplo, dó maior. Iniciamos, então, uma discussão sobre a harmonia desse acorde e solicitei que fechassem os olhos e escutassem como soavam as três notas juntas. A partir disso, toquei outras três notas

juntas, mas sem uma relação tonal. Eles imediatamente taparam seus ouvidos ou fizeram uma feição de descontentamento com o som.

Dessa forma, passamos a registrar como compreendiam um som harmônico e um som não harmônico. Lorenzo desenhou duas colcheias ligadas ao som harmônico e duas colcheias ligadas com falhas para o não harmônico e escreveu “harmonia é um som harmônico → notas que se encaixam”. O Marco partiu pelo mesmo raciocínio de encaixe: “harmonia é importante para isso, formar coisas”, ele escreveu na página da esquerda. Já na página da direita, escreveu: “É isso tipo assim q vc [quando você] está jogando de carro chega 2 cara ai é isso”, ou seja, ele exemplifica com uma situação em que duas pessoas se encontram e ocorre uma junção entre elas. Em seguida desenhou duas metades de um rosto e depois as duas metades juntas e escreveu “2 metades q se encaixão [que se encaixam]”. Na imagem a seguir (Fig. 35) encontram-se os registros do Lorenzo à esquerda e, à direita, o registro da página direita do Marco.

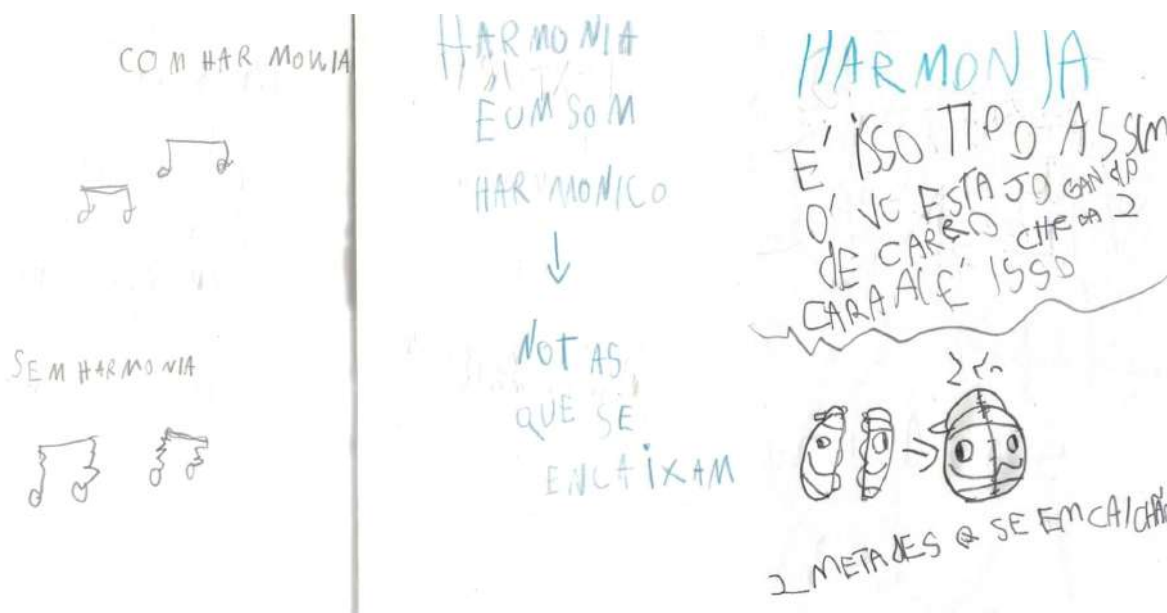


Figura 35: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças. Registro do Lorenzo, 8 anos, e do Marco, 9 anos.

Vale ressaltar que a relação harmônica da qual tratamos durante esta pesquisa diz respeito à harmonia entre os sons, ou seja, diz respeito à relação de consonância e dissonância entre os sons. O primeiro (som consonante) é quando tratamos do som que cria uma harmonia. Já o segundo (som dissonante), é quando não acontece uma relação harmônica entre os sons. Dessa forma, o Pedro passou a desenhar uma pessoa tocando piano e produzindo sons sem harmonia (dissonantes), escrevendo a onomatopeia “PRÉ, PRUM, PRA” e desenhou outra pessoa escutando esses sons e pensando “que música feia!”. Para

representar a harmonia (consonância), ele também desenhou um pianista, mas representou com a onomatopéia “TIM, TIM, TOM, TIM, TIM”, e a pessoa que estava ouvindo pensou “que música linda! vou ir lá para ouvir melhor”. Mas para aprofundar essa questão, ele continuou seu registro sobre a harmonia na página da direita: “sem harmonia na música, ela fica esquisita. Quando tem harmonia, a música fica mais bonita e organizada e que atrai mais as pessoas”.

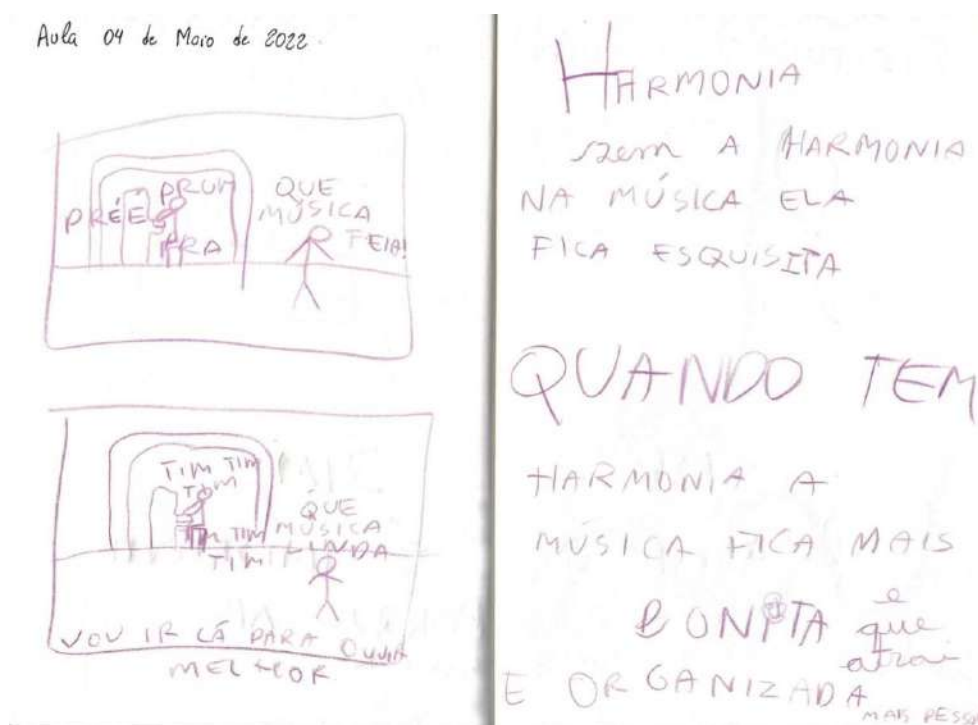


Figura 36: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Pedro, 7 anos.

4.9 “Com música a gente dança”

Conforme as abordagens musicais referentes à composição, improvisação e harmonia foram realizadas, partimos para outro tópico do diário: destinamos o olhar para a textura musical. Mas como esse é um assunto aparentemente pouco trabalhado dentro de abordagens pedagógico-musicais, procurei tratar dos mesmos aspectos musicais referente a textura com as crianças para poder comparar as divergências e semelhanças de suas interpretações.

Iniciamos o trabalho com a textura através de uma escuta de músicas e sons. A partir disso, solicitei aos alunos, cada um em sua aula individual, que fechassem os olhos e imaginassem como visualizavam a música que tocava no piano. Dessa forma, distribuí cinco bolinhas ou uma linha para que essa imaginação acontecesse através desses materiais. O primeiro som que toquei, ao piano, foi uma valsa. Para os alunos que estavam com as bolinhas, ocorreu um padrão na distribuição delas no espaço. A figura a seguir (Fig. 37)

contém o registro do Lorenzo. Ele escreveu “sons de valsa” e colocou os adesivos de bolinha em uma certa relação no espaço. Em seguida, perguntei o motivo de ter distribuído daquela forma, então ele escreveu abaixo: “ele é assim porque tem harmonia”. Ou seja, para o Lorenzo a valsa tem uma harmonia, uma relação. Já a Alicia, na imagem da direita, colocou cada bolinha uma ao lado da outra, havendo também uma relação entre elas. Perguntei o motivo daquela distribuição e ela disse que era uma dança, então desenhou uma menina dançando.



Figura 37: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Lorenzo, 8 anos, e da Alicia, 5 anos.

Para os alunos que estavam com as linhas, ocorreu uma distribuição diferente, talvez pelo material ser distinto. Para a valsa, o Marco colocou a linha de forma horizontal e fez uma onda, conforme a figura a seguir (Fig. 38). Já o Pedro fez uma figura musical com a linha e escreveu ao lado: “porque na música tem nota e com música a gente dança”. Dessa forma, para ele e para a Alicia ouviram como uma dança.



Figura 38: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Marco, 9 anos, e do Pedro, 7 anos.

Continuando com a escuta dos sons, eles estavam de olhos fechados e imaginaram a distribuição dos mesmos materiais no espaço, mas dessa vez com sons aleatórios. O Lorenzo, que havia identificado uma harmonia na valsa, dessa vez escreveu (Fig. 39) “ele é assim porque não é harmônico”, referindo-se ao som aleatório, e colou as bolinhas cada uma em um lugar no espaço. Já a Alicia, que na valsa havia colado as bolinhas em fila, no som aleatório ela também distribuiu no espaço. Sendo assim, a partir dessa escuta, podemos observar que para o Lorenzo e a Alicia, não houve relação entre os sons.



Figura 39: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Lorenzo, 8 anos, e da Alicia, 5 anos.

Com os outros dois alunos que utilizavam as linhas para registrar a textura sonora, houve uma relação. Ambos distribuíram o material da mesma forma, com ondas representando sons aleatórios. Perguntei a eles o motivo de colocarem dessa forma, o Marco disse que parecia uma montanha, como na imagem da esquerda. E o Pedro partiu da mesma interpretação de sobe e desce, como uma montanha. Os registros estão na imagem a seguir (Fig. 40):

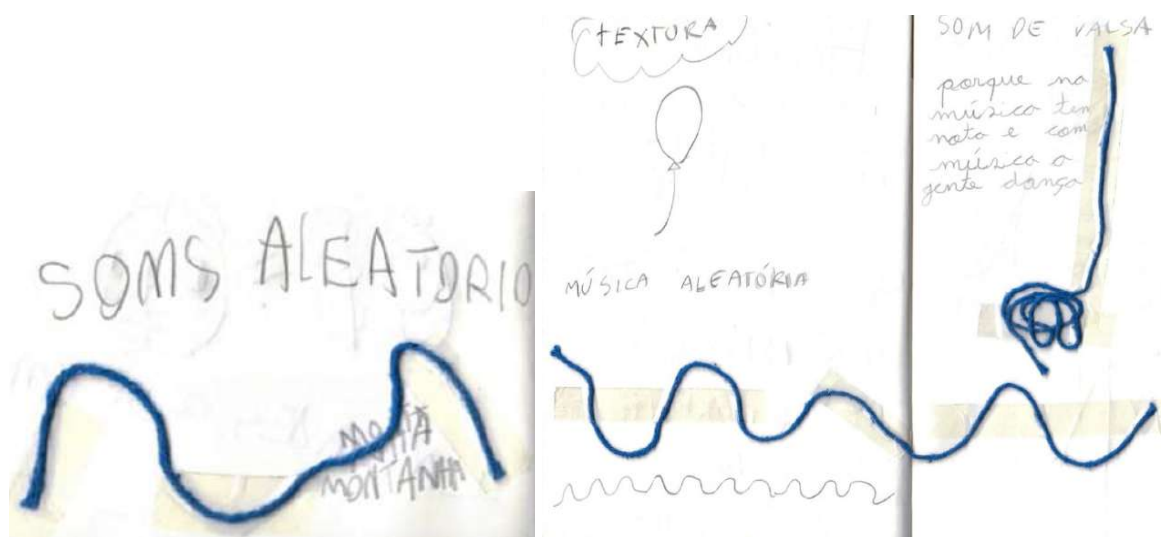


Figura 40: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Marco, 9 anos, e do Pedro, 7 anos, respectivamente.

Conforme o diário de campo foi se construindo, as abordagens de textura sonora foram se construindo em conjunto com as crianças. No entanto, são diversas as maneiras de captar e compreender como as crianças dialogam e interpretam a textura do som. Utilizei dois materiais distintos, como as bolinhas e as linhas, para demonstrar que conforme o material varia, a maneira de se expressar através dele, também varia.

4.10 “Todo mundo deveria fazer isso”

Inserir o diário nos processos de ensino e aprendizagem musical trouxe, entre muitos aspectos, originalidade para o fazer musical das crianças. Elas conseguiram se expressar de formas variadas e singulares, trazendo seus conhecimentos, suas inquietações e aflições e, como no exemplo a seguir (Fig. 41), sugestões para minha prática docente: “melhorar → oi pro, tudo bom, você precisa ter paciência → porque eu não estudei”. Ou seja, foi através desse meio e desse registro que ele sentiu-se confortável em compartilhar sua sugestão.

melhorar
 ↓
 ai pro
 tudo sem
 voce precisa
 ter paciencia
 ↓
 Porque
 eu
 não
 sei

Figura 41: Imagem de uma das partes do diário de campo das crianças.
 Registro do Lorenzo, 8 anos.

Além dessa sugestão do Lorenzo, surgiram outros momentos em que o diário mostrou-se necessário e precioso como fonte metodológica pedagógica, como no exemplo a seguir, em que se encontra um diálogo que realizei com o Pedro depois de um tempo de já termos finalizado a elaboração do diário de campo. Em todas as aulas ele se mostrou extremamente interessado nas aulas e na construção do conhecimento, trazendo muita energia e envolvimento. No entanto, nesse dia, ele demonstrou completamente o contrário, confessando depois de sentir uma certa confiança, estar desanimado e cogitando parar com as aulas de piano. Depois disso, respirei por uns segundos, surpreendida, de certa forma com essa afirmação, e o questionei:

- Nossa, Pedro! Mas você não gosta tanto de fazer aula de música! Por que você está assim?
 Ele, desesperado, colocou a mão na cabeça e disse:
- Eu não sei, eu não sei! Eu até falei para meu pai e minha mãe!
- Você está vindo por obrigação?
- É, eu acho que sim. Eu nem quero ser músico, eu quero ser autor!
- Pedro, calma! Você está se sentindo obrigado? Acha que está vindo por obrigação? Se esse for o caso, tem que vir por diversão, tem que gostar do que está fazendo.

Prontamente, me recordei que sempre ao fim da aula conversava com seus pais para que ele estudasse o repertório e as atividades trabalhadas em aula. Então perguntei:

- Seus pais estão te obrigando a estudar? Se for esse o caso, vamos fazer novos combinados.

O Pedro calmamente foi desacelerando e respirando. Lembrei que ele adora tirar músicas de ouvido, por conta da facilidade que ele tem com essa prática. Então continuei:

- Tive uma ideia! Você terá a missão de tirar uma música que você adora para semana que vem.

Foi então que me recordei do diário de campo.

- Nossa! Deveríamos continuar com o diário, pois você estaria colocando essas coisas nele.
- É! MAS A SUA CHEFE⁵ FALOU PARA VOCÊ PARAR COM O DIÁRIO! - disse ele inconformado.

Depois desse diálogo, combinamos de tratar todos os assuntos e as atividades da semana entre nós, e o Pedro retornou com sua energia e empolgação para as aulas, trazendo, inclusive, na semana seguinte, uma composição e dizendo que seria pianista quando crescesse. Foi através desses *insights* que todo o conhecimento foi se transformando e se construindo. Por isso, ao final da produção de dados, solicitei aos participantes que deixassem uma carta com suas considerações e sugestões sobre o diário de campo. Lorenzo escreveu: "Querida pro [professora], eu acho que o diário é importante porque ele nos ajuda a entender os sons do piano". Já o Marco escreveu: "Eu amei, queria continua [queria continuar] mais [mas] é a vida né, coisas antigas vão embora e coisas novas chegam [chegam]", e em seguida desenhou um rosto triste. O Pedro desenhou uma pessoa e escreveu: "EU AMEI O DIÁRIO!!! Todo mundo deveria fazer isso porque é bom para tocar piano, porque a gente aprende piano". E a Analu escreveu "o diário é legal sim" e desenhou uma casa com uma menina (entende-se que é ela) dizendo "dizendo "tchau diário". Como mencionado anteriormente, tanto Estela quanto Alicia não realizaram todos os registros do diário, por isso suas cartas não foram realizadas. A seguir está a imagem com os registros das cartas (Fig. 42).

⁵ Pedro utiliza o termo "chefe" correspondendo à orientadora (Daisy) dessa pesquisa, visto que ele tinha conhecimento que a elaboração do diário de campo estava sendo destinada a um trabalho de graduação.

Querida pro. eu acho
que o diário é importante
porque ele nos ajuda
a entender os sons do
piano

EU AMEI O
DIÁRIO!!!!

toda mundo deveria
fazer isso porque é
bem para tocar piano
porque a gente aprende
de piano.

EU AMEI QUERIA
CONTINUA MAIS E
A VIDA NÉ COISAS
ANTIGAS VÃO EMBORA
E COISAS NOVAS
CHEGÃO

ODHÁRIO É LEGAL
SIM



Figura 42: Imagem de quatro das partes do diário de campo das crianças.
Registro do Lorenzo, Pedro, Marco e Analu, respectivamente.

Considerações finais

Ressalto que o olhar para os sujeitos desta pesquisa, que eram a pesquisadora e seus interlocutores, foi uma das questões chaves para compreender a relevância deste trabalho. Sendo assim, todos os pontos que foram levantados são de extrema importância para que essa educação musical fosse realizada de forma efetiva, desde o consentimento das crianças e dos pais (para que suas produções estivessem dentro da pesquisa), até questões relacionadas a conhecimentos musicais variados e a opiniões sobre assuntos diversos.

Trabalhar, dialogar e construir com as crianças é como adentrar num universo inesperado e cheio de possibilidades. Conforme as produções se realizavam, compreendia o quanto as crianças são sinceras, espontâneas e uma caixa surpresa. A cada aula e a cada encontro, analisava minha própria conduta docente e me esforçava para quebrar qualquer barreira que impossibilitasse uma construção genuína do conhecimento musical. Foi nesse sentido que o diário de campo passou a ganhar forma e passou a ser trilhado pelos próprios alunos e suas questões.

O ponto principal para que essa narrativa fosse construída foi de me analisar enquanto docente, compreender os muros que bloqueavam minha criatividade, minha espontaneidade e encontrar meus *preconceitos*. Essa conduta inicial não aconteceu somente no início desta pesquisa, mas, sim, quando comecei a minha prática docente, isto é, quando percebi que para estar em sala de aula deveria aprender a aprender, assim como diz Freire (1996). A questão chave que mudou totalmente meu olhar dentro da sala de aula foi compreender que a ideia de transferir conhecimento não é ensinar (FREIRE, 1996, p. 22), ou seja, não é um ato docente. Quando esse entendimento aconteceu verdadeiramente, busquei - e continuo buscando - encontrar recursos que possibilitassem uma melhor versão de mim, enquanto docente e discente.

Após a realização desta pesquisa, acredito fielmente quando Freire (1996, p. 23) diz que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Depois da elaboração desta pesquisa, observo o quanto aprendi dialogando e construindo com as crianças, e o quanto considero irreversível os impactos que minha prática docente obteve após me silenciar e ouvir o que as crianças tinham e têm a dizer a respeito de conhecimentos distintos, especialmente à música e ao piano. Também observo que elas enriqueceram o processo de construção do conhecimento pianístico, e que, por vezes, nós professores procuramos caminhos mais fáceis para lecionar, caminhos esses, muitas vezes, que aprendemos e experimentamos, mas dificilmente procuramos percorrer por um sentido que exija mais do nosso potencial. Mas, a partir do momento em que optei pelo uso do diário de campo como recurso essencial para construção desta pesquisa, compreendi que o resultado seria um conhecimento ainda desconhecido, coincidindo com o que Morin (2011) fala sobre um dos pontos importantes para a educação do futuro ser enfrentar as incertezas.

Através das produções do diário de campo, pude compreender inquietações e diversas questões internalizadas nas crianças. Os tópicos e os assuntos abordados dentro desta pesquisa foram elaborados em relação aos assuntos e às temáticas que eu estava trabalhando com as crianças. Mas, dentro do universo musical e das infinitas possibilidades a serem

discutidas, o diário pôde se tornar uma ferramenta de comunicação, discussão, construção, entre outras funcionalidades. Cabe portanto, ao professor e ao aluno utilizarem do espírito criativo para potencializar a construção dos conhecimentos pianístico e musical, Assim como a utilização de métodos, de técnicas, de repertório, que não possui finalidade em si mesma, a questão é sempre a amplificação, a criatividade e a comunicação. Para isso, tanto o professor quanto o aluno precisam se despir de seus bloqueios.

Referências

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BASTIEN, J. *Piano Básico de Bastien*: Nível Pré-iniciante. Tradução e adaptação por Anna Demathei. San Diego, California: Kjops Music Company, 1985.

BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, v. 16, n. 20, p. 19-32, set. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducaçãomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/245/177>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRITO, Teca A. *Koellreutter educador*: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. *Música na educação infantil*: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. *Um jogo chamado música*: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BOLGER, N. et al. Diary methods: capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, v. 54, p. 579-616, 2003. Disponível em <<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030>>

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

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. da S; NUNES, A. *Crianças indígenas*: ensaios antropológicos. (Orgs.). São Paulo: Global, 2002, p. 117-149.

COSTA, R. *Música errante*: o jogo da improvisação livre. São Paulo: Perspectiva, 2016.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 85 - 98.

DEMORE, G. Educação musical e humanização: a educação humanizadora como mediadora do processo de aprendizagem. *Revista Lumen*, v. 4, n. 8, p. 27 - 44, Jul/Dez. 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.32459/revistalumen.v4i8.133>>. Acesso em:

DREYER, Paula. *Little gems for piano*. Bend, OR: Little Gems for Piano, 2019.

FISHER, Katherine; KNERR, Julie. *Piano Safari*: repertoire book 1. Londres: Faber Music Ltd, 2008.

_____. *Piano Safari: technique book 2*. Londres: Faber Music Ltd, 2010.

_____. *Piano Safari: repertoire book 3*. Londres: Faber Music Ltd, 2016.

FOX, D.B., BARDEN, C.H., SURMANI, K.F., KOWALCHYK, G., Lancaster, E.L. (2004): *Alfred's classroom music for little Mozart: 10 sequential lessons for ages 4-6*, Curriculum book 1. – New York: Alfred Music Publishing, 2004.

FRAGOSO, D. A pandemia cantada pelas crianças: composição coletiva de canções em aulas remotas na escola básica. *ORFEU*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 235 - 266, Set. 2021. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/18506>>. Acesso em: 3 set. 2022.

_____. de. *Entre a ope e a sala de música: arranjos entre crianças guarani mbya e crianças não indígenas*. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

FREIRE, P. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 67. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 107 - 166.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. São Paulo: Panda Books, 2020.

GAINZA, V. H. *Pedagogia musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2002.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. *Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ*, v. 13, Dezembro, 2013.

JORDÃO, G; ALLUCCI, R. R; MOLINA, S; TERAHATA, A. M. (Coord.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

KOELLREUTTER, H. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos. (Org.). *Cadernos de estudo* (Recurso Eletrônico): educação musical: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018, p. 94 -106.

LAGE, M. H.; RIBEIRO, A. *Amigos do piano - pré leitura*. Fortaleza: Lumah Produções Culturais e Editora, 2020.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 47 - 73.

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

MADUREIRA, J. R. *Émile Jaques-Dalcroze: Sobre a experiência poética da rítmica: uma exposição em 9 quadros inacabados*. Tese de Doutorado (Educação). Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MARIANI, S. *Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento*. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.) *Pedagogias em educação musical* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Educação Musical). p. 25 - 54.

MARTINS, H. Metodologia Qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

OLIVEIRA, P. A. D. de. *Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo de música a várias mãos*. Dissertação (Mestrado)- Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PAULO, P. Gênese da Notação Musical na Criança os signos gráficos e os parâmetros do som. *Revista Música*, São Paulo, v.7, n. 1/2, p. 149-183 maio/novo 1996.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.) *Pedagogias em educação musical* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Educação Musical). p. 13 - 24.

REIS, Carla; BOTELHO, Liliana. *Piano Pérolas: quem brinca já chegou!* - Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2019. 74p.

RIGANO, D. EDWARDS, J. Incorporating reflection into work practice: a case study. *Management Learning*, vol. 29, n.4, p. 431-446, Dezembro, 1998. Disponível em <<https://doi.org/10.1177/1350507698294003>>

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SEVERINO, N. B.; JOLY, I. Z. L. Definindo conceitos: o que é isso que chamamos de educação humanizadora?. In: JOLY, Ilza Z. L.; SEVERINO, Natália B. (Orgs.). *Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para educação humanizadora*. Pesquisas em educação musical. Curitiba: CRV, 2016. p. 19 - 28.

SILVESTRE, V. Professoras de inglês investigando a própria prática: diferentes modalidades de pesquisa-ação e níveis de reflexão. REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas ISSN 1984-6576– v. 4, n.1, p. 9-26, março de 2012. Disponível em: < www.ueg.inhumas.com/reveli>.

ZACCARELLI, L. Perspectivas do uso dos diários nas pesquisas em organizações. CADERNOS EBAPE. BR, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 550-563, artigo 10, Set. 2010.

Anexo

-
-
- **Termo de Consentimento – produção de dados para TCC**

Eu, _____,
portador(a) do RG _____, residente no endereço

responsável pela criança _____,
entendo os propósitos acadêmicos, os procedimentos metodológicos e os objetivos
desta pesquisa “Prática docente, piano e crianças: em busca de uma relação afetiva e
significativa com o instrumento” realizada por FERNANDA DIAS DE MORAES
FERREIRA, portadora do RG _____, residente no endereço _____,
aluna regularmente matriculada no Curso de Licenciatura em Música do Instituto de
Artes da UNESP, situado à Rua Dr. Bento Teobaldo Ferraz, 271 - Barra Funda, São
Paulo/ SP, CEP 01140-070, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Daisy Fragoso, portadora do
RG _____.

AUTORIZO, portanto, a participação do(a) menor na pesquisa mencionada, bem
como o uso dos resultados obtidos nesta entrevista para fins de pesquisa, desde que
consentidos também pela criança de que se trata este termo. AUTORIZO, também, a
divulgação pública dos resultados deste trabalho e entendo que os mesmos não serão
usados para fins lucrativos. Além disso, declaro ciência de que a participação do(a)
menor é voluntária e que este(a) pode deixar a pesquisa em qualquer momento sem
prejuízos para seu/sua responsável ou para ele(a).

São Paulo, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a)
Fernanda Dias de Moraes Ferreira

Assinatura do(a) professor(a) orientador(a)
Daisy Fragoso

Assinatura do(a) coordenador(a) do CCBM/LeM
Wladimir Mattos


Diário

Pedro
DIÁRIO DOS
PIANISTAS

ANALU
O DIÁRIO
MÁGICO

MARCO
DIÁRIO DE
PIANO!!!

Alicia
DIÁRIO DAS
COISAS

LORENZO
DIÁRIO PERFEITO


ESTELA
DIÁRIO DO
PIANO

Pianistas

1 LORENZO

2 MARCO

3 PEDRO

4 ESTELA

5 ALICIA

6 ANA LU



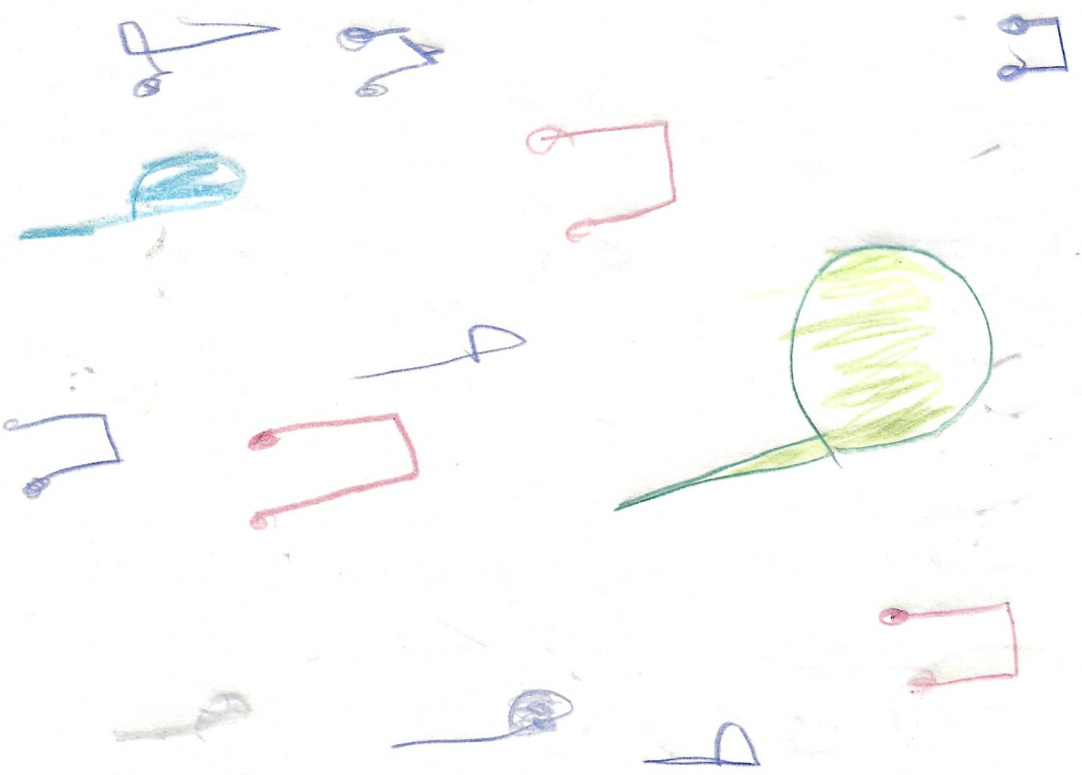
12 - Março - 2014

7 anos → 8 anos

LORENZO

Lorenzo

Song



Aula 16 de Fevereiro de 2022

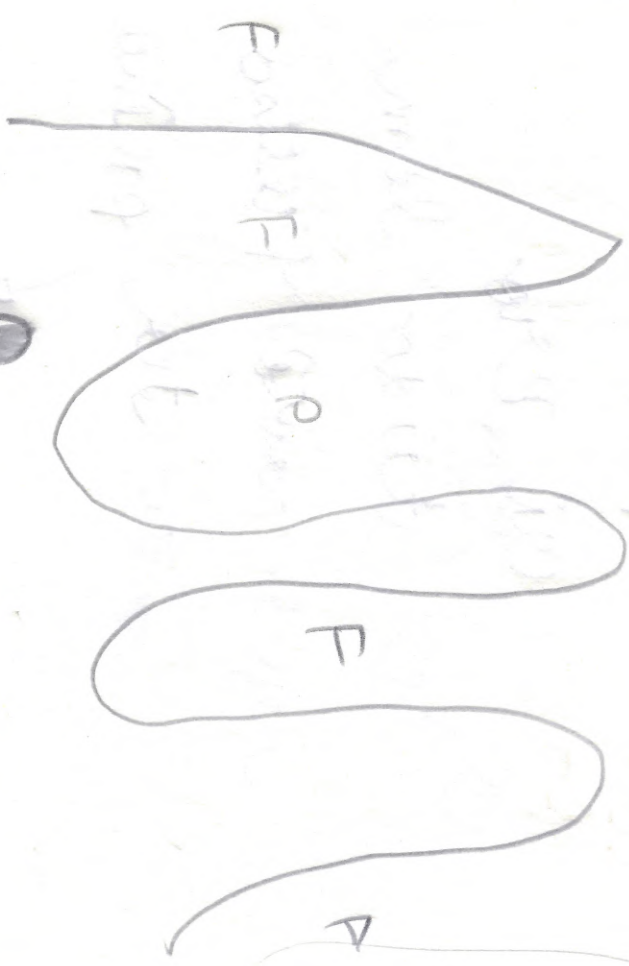


GOSTEI DA BRINCADEIRA



PRECISAR TOCAR
MEU ABRIGO
COM DUAS MÃOS

PARA ENTENDER
OS SONS



Aula de 02 de Março de 2022

melhorar



ou esse

trabalhar com

nosso processo

das atividades



Porque

eu

meu trabalho

2022 de março de 2

2022

2022

2022

2022

2022

Aula 9 de Março de 2022

focar melhor e
postar atenção

melhorar

polvo de cabelo

vermelha

vermelha

vermelha

vermelha



Aula 16 de Março de 2022

du quadrilá

larger de

jege alve para

Benque de
e Dege

agude

GRITANVO
@AAA

agave

GGG
@SPE

Nota 9,5
pós nos tire
jege abn e padra

Aula 30 de Março de 2022

RESUMÃO

ME LLORAR

ESTUJOS

sem sonar

CURTO

OPERA

99999

LONGO

OPERA

44444
9990000

Aulas 06 de Abril de 2022

MUSICA PREFERIDA

SEE YOU AGAIN

A

PO-RQUE

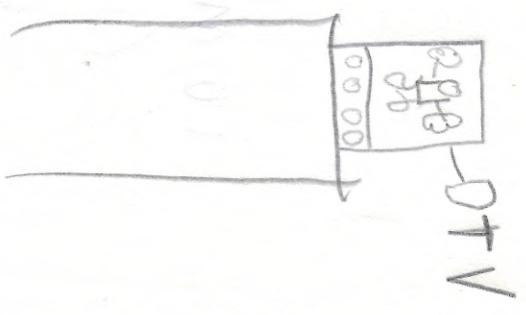
E

MELODICA

TIMBRE



PAFALTA



PO-RQUE FAZ OTIMBRE

Aula 13 de Abril de 2022

COMPOSIÇÃO (ANTES)
É UMA PARTITURA

COMPOSIÇÃO
(DEPOIS)

É uma música
precisa de notas

Sons do som 55:20 8:4

Aula 03. de maio de 2022

~~P 04~~

Exerc

é um sistema

de
padrões de
patronagem

Aula 26 de Abril de 2022

109

varif

repetitive

repetitive

repetitive

IMPROVISAR

↓

TOCAR UMA

MÚSICA SEM

partitura e

INVENTAR UMA

MÚSICA

↓

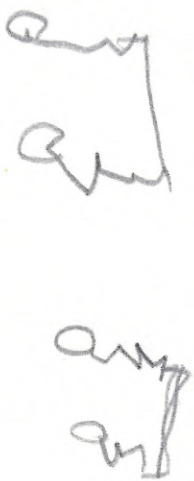
EUAÇÃO LEGAL

Asda 17 de Maio de 2022

COM HARMONIA



SEM HARMONIA



HARMONIA

COM SOM

HARMONICO



NOTAS

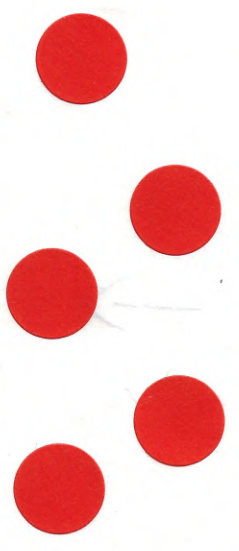
QUE SE

ENCATIXAM

Aula 24 de Maio de 2022

TEXTURA

sem de malca



Ele é assim porque
está sozinho

sem abstração



Ele é assim porque
não é sozinho

guedesha pher. un colle
que e dia tie e importante
petrole de nos ajuda
a entender os sons do
piano

28 - Fevereiro - 2013

Marco

8 anos → 9 anos

MARCO



Aula 09 de Fevereiro de 2022

COISAS NOVAS
DE MUSICA DE FOLCLORE



Aula 16 de Fevereiro de 2022

MUSICA
NOVA



NSEI



2022 ab 01/02/2022 ab 01/02/2022

Aula 23 de Fevereiro de 2022

MUITAS NOVAS MUSICAS

MELHORAR NISSO



LOL

GRAVE

AGUDO

QUUUA - QAAHH

FANANNA

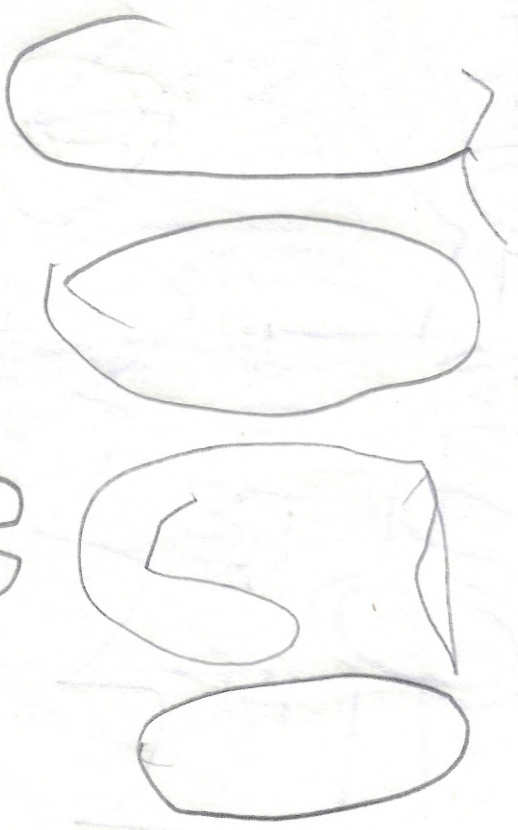
BEMFEY



U

Aula 08 de Março de 2022

NÃO FÉ ZIMAS QUER



PR
LEGAL



FDRTE



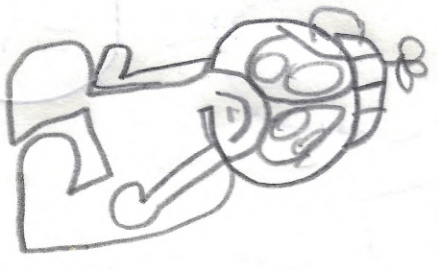
FRA CD



Aula 16 de Março de 2022

10/4000MD

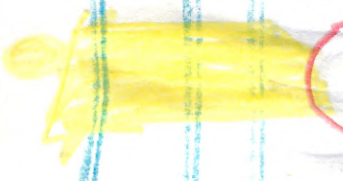
AULA FOL TÓRER MFO



E' MAIS FACIL APRENDER

AS COM

PERMITO
AA S TACIO



Aula 23 de Março de 2022



NOTA

101/400 JA

AULA

FOI TOPER

CURTIDO



Aula 30 de Março de 2022

10 (40) 40 MO
FOI TOP

TINDBRE!



Aula 20 de Abril de 2022

MUSICA
FANTASIA

BEM VINDO AO
PIZZA OLEI

EDEN ²⁰²⁰ SOST

RUSSER

MARTELLADA?

BAIENBONNA PARD

IMPROVISAR

ACHO MANEIRAS

AMU⁵ic FIC⁴
MANEIRAS

9

9

0

FAZEM

REMIIX

MESMA MUSICA com
NOTAS NOVAS

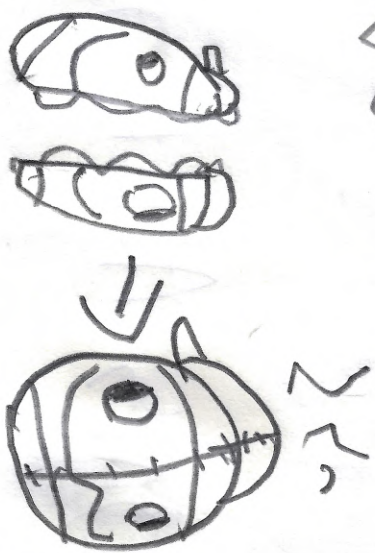
RESTRUTURAR

HARMONIA
E IMPORTANTE
PARA ISSO
FORMA COISAS



HARMONIA

ISSO TPO ASSIM
E ISSO ESTA SO
O VC ESTO CHEGA 2
DE CADA 1590
CARA ALC 1590



2 MEIRAS @ SE EM CAIÃO

SOM

VALESA



SOMS ALEA TIRIO



MONTANA

EXTRA

SOM DE CHUVA



SMI



EUAME I QJERIA

CONTINUA MAISE

A NIDA NE COISAS

ANTIGAS NAO FMBORA

E COISAS NDYAS

THE SAO



05 - Junho - 2014

7 anos

PEDRO

Pedro

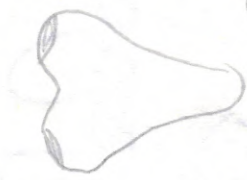
DIÁRIO

DO BETHOVEN

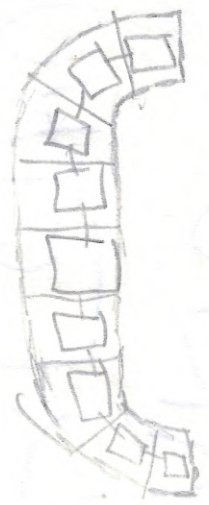
PEDRO

Aula 09 de Fevereiro de 2022

7 ANOS



Dois olhos
na "atirei a pau
na gata".



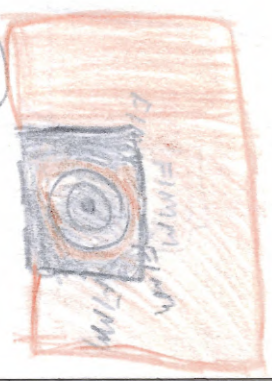
Passa a maior
da tempo a
de jogar.
Gostaria de tocar mais.

Como REPRESENTAMOS um SOM

FORTE E FRACO PARA UMA PESSOA SURDA?



Baixa



Aula 16 de Fevereiro de 2022

Compasso Atirei
Jopan no gato.

U
Nadz.



Aula 03 de Março de 2022

melhorar

Mais musicas

3 por aula

Grave



TUM

TAMBO

Agudo



violino

Aula 09 de Março de 2022

não fez hoje mas
queria

focar toda a música
do alectim que é a
única música.

Cores para apertar

Mais fácil por
que nós sabemos
on de por os
de dos.

Aula 16 de Março de 2022

10

melhor aula
do mundo

focamos

na parte
de focos

nos

Apretili!!!

Contas de exchange em ADA

Debitos

Exercícios
de aritmética



Pedal

pub-R



Aula 23 de Março de 2022

A aula foi bem legal. Porque a gente terminou os

EXERCÍCIOS!!!

QUE ERA NOSSO CRONOGRAMA
Jogo,
diário,
alongamento
etc etc.

Timbre



Ai Fula 30 de Março de 2022

||

DELO MENOS TOQUEI
o ALEXCRIM

||

Nada

iferalmente.

Música
preferida

DOHT YOU WANT ME

BABY



PRIMARIAS-

JMNDASPI
MUSICAS...

COVIR INDO

PERA

ALIA

06 de Abril de 2022

Compor (Antes)

criar música
uma parte famosa
figura

Compor (Depois)

voce treina
a música e usa as
notas para compor

COMPOSIÇÃO DO SONO

USAR A SSS

IMAGINAÇÃO

E USAR NOTAS PARA CRIAR-LA.

TAMBOR OU PANDÊ RO

NÃO TEM NOTAS

SE USA O RITMO.

10

EU TRABALHEI NO PIANO

Aula 20 de Abril de 2022

PULSO

QUANDO O RITMO
É MÚSICA

SEM PULSO NÃO TEM
RITMO NA MÚSICA

Aula 27 de Abril de 2022

IMPROVISAR

DEIXAR A MÚSICA COM
MAIS RITMO,



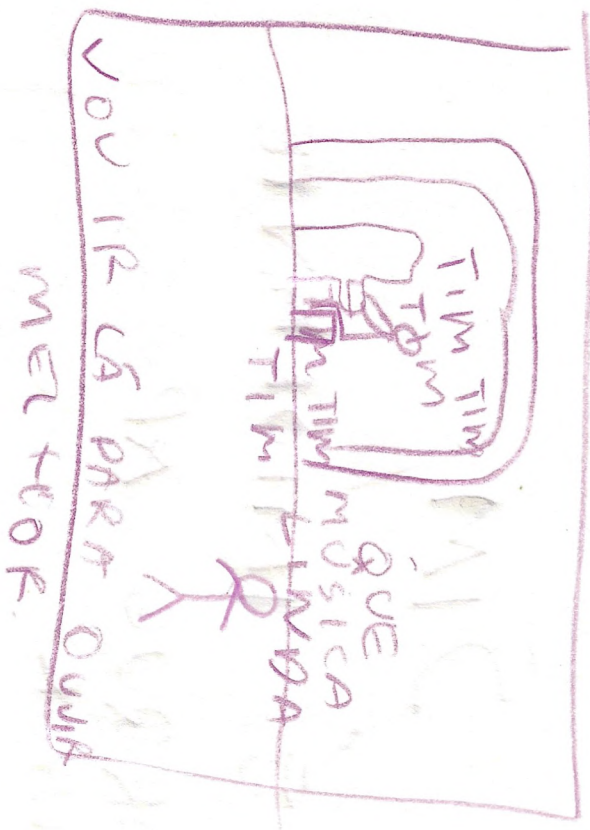
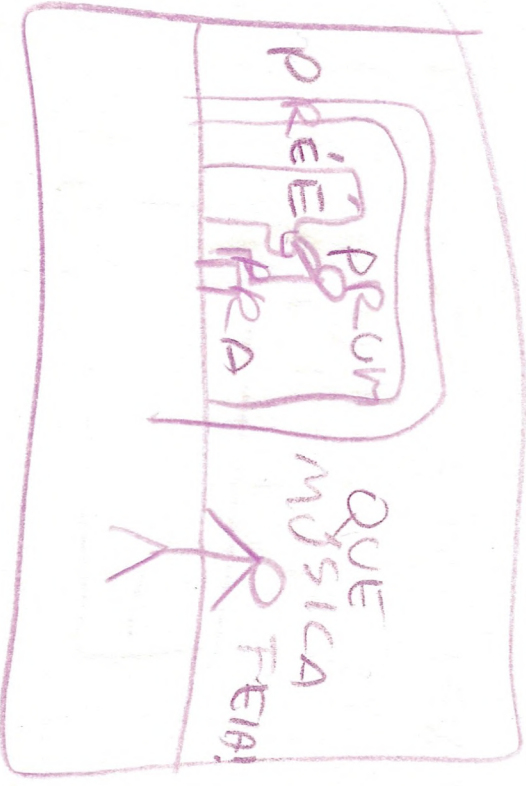
PODE SER PARECIDO

SIM,

É IMPORTANTE

PORQUE APRENDEMOS
MELHOR COMO TOCAR

PIANO



HARMONIA

sem a HARMONIA
 NA MÚSICA ELA
 FICA ESQUISITA

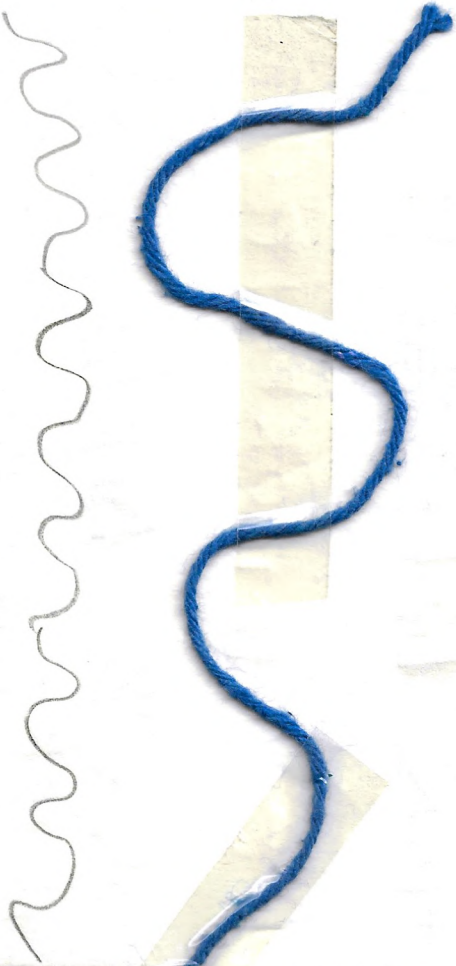
QUANDO TEM

HARMONIA A
 MÚSICA FICA MAIS
 BONITA
 que
 abraç
 E ORGANIZADA
 MAIS BEM

TERTORA



MÚSICA ALÉATORIA



SOM DE VARSA

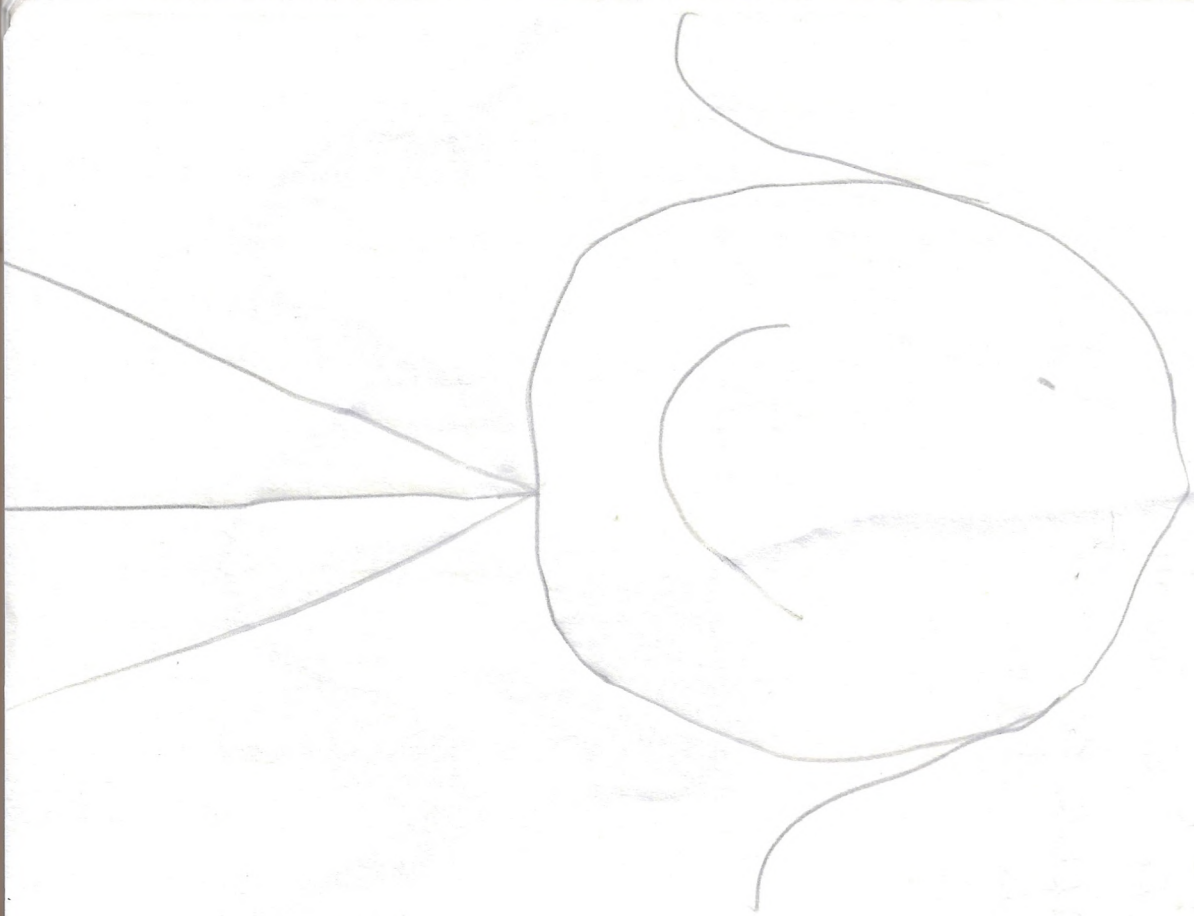
porque na
música tem
nota e sem
música a
gente dança



EU AME 1 0

D / AF R Q 1 1 1 1 1 1

Toda munda chereia
fazer isso porque é
bem para tocar piano
porque a gente aprende
de piano.



13-October-2015

6 amos

ESTELA

Estela



Aula 10 de Fevereiro de 2022

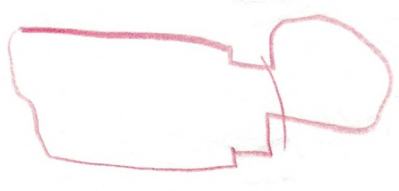
😊
O DOREMIFAFAFA



AMIGAS

OOO

1



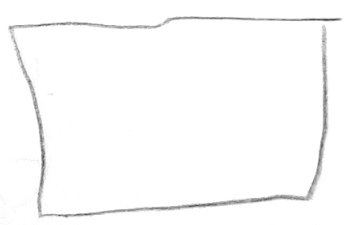
BAMBU



Aula 17 de Fevereiro de 2022

∴
D O R E M I F A F A

∴
F A



G R A V E



A G U D O

OBS: Digitar Fica no chão e agudo vem

Aula 24 de Fevereiro de 2022

1

+ DIVERTIDA

DO REMI FA FA FA
SEMO COMEÇO



DIFÍCIL

me abriga e não me dá medo

esses são os meus amigos



EU



PRO

12/1/2022

Aula 03 de Março de 2022

REPTILÓPORO
A

+ JOGO

MODFIM

Porque PIANO CANSA A MÃO E PRECISA DE TDA

FORTE

FRACO



DO R EMIFA
SOL

AS

CORRES

ME

AJUDARAM

A

SABER

DÓRÉM

AD

AMEIWA (VOLTAR)

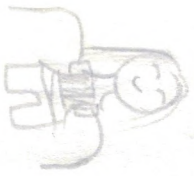


CURTO



PALMA

LONGO



NO
POR QUE FEQ
OUVI A MINHA
MUSICA PER FERIDA



TIMBRE



É VO
XILOFONE



MINHA MÚSICA

PREFERIDA É

COLPLAY

PORQUE É A

DO PAPA!



A MARRELIHA



DE HOJE



21 - Setembro 2016

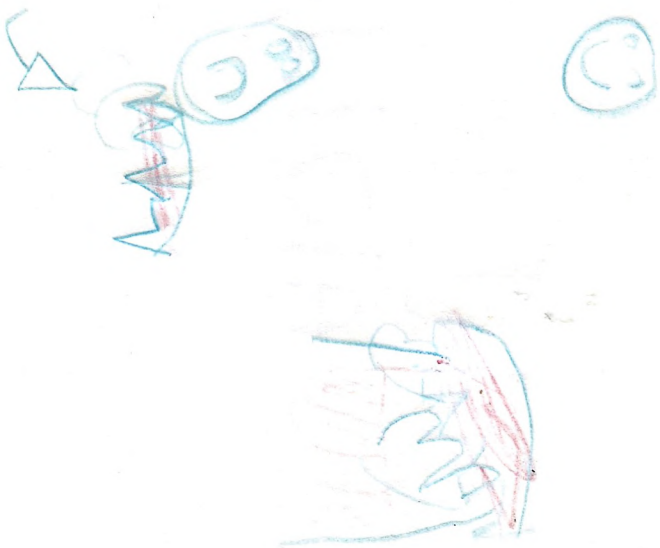
6 anos

Alicia

Alicia

Aula 10 de Fevereiro de 2022

ALPÇA



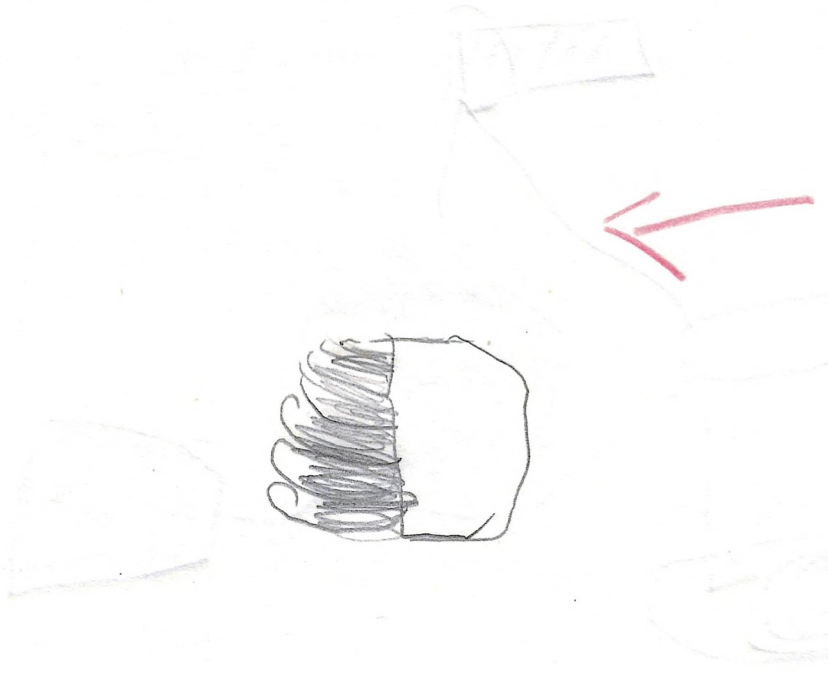
OUVIR OS

SOMOS

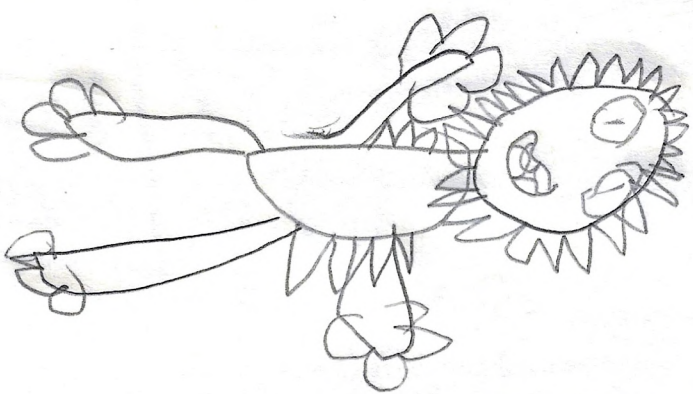


Aula 10 de Março de 2022

MELHORAR

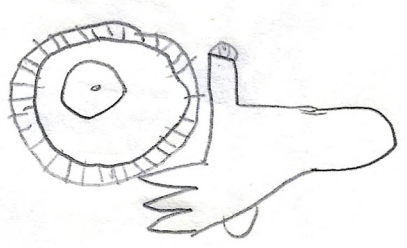


GRAVE



MONSTRÃO

AGUDO



TIPIPA / CADEIRA

Aula 24 de Março de 2022

MELHORAR

MADA



FAZENDO

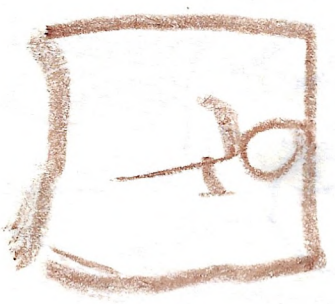
MUITO



Aula 24 de Morse de 2022

FRACO

FORTE



FRACO:
Torção IRA constante
a Tompilha um pouco
FORTE:
Torrência de pic do
segunda e a grande potendo

Aula 09. de Abril de 2022

10



ALICIA

CDRTO



LINDO



Abdo 14 de Abril de 2022



TO
MBAE

Handwritten text at the bottom right corner, possibly a signature or a note.

Aula 28 de Abril de

U CANGUR



DOM
RAMON

MARILIA

MENDDMÇA



CARRO

Aula 05 de Maio de 2022

CAMISURU

PULSO



ALFEATORRO



TEXTURAN

MALSA



STANAN

15 - Maio 2015

6 anos ~> 7 anos

ANALU

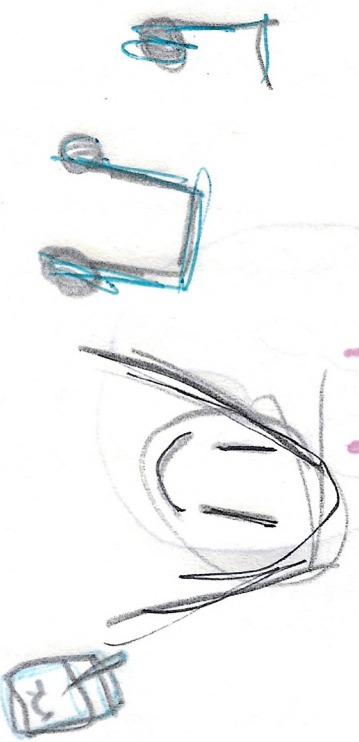


Analu

15 anos de aniversário de 15 anos



ANALU



Aula 11 de Fevereiro de 2022

M/02/22
Prof. Jefe

MUZICA M'GAOV



AMUZICA NOVA NAO X



SSOR dos serviços de M. J. J. J. J.

NOVA



NOVA

M/2

Aula 18 de Fevereiro de 2022



NADA



SM

TOPO

121AM 21AM 21AM 21AM

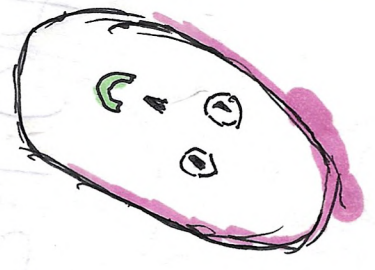


MOZICA

MUZICA

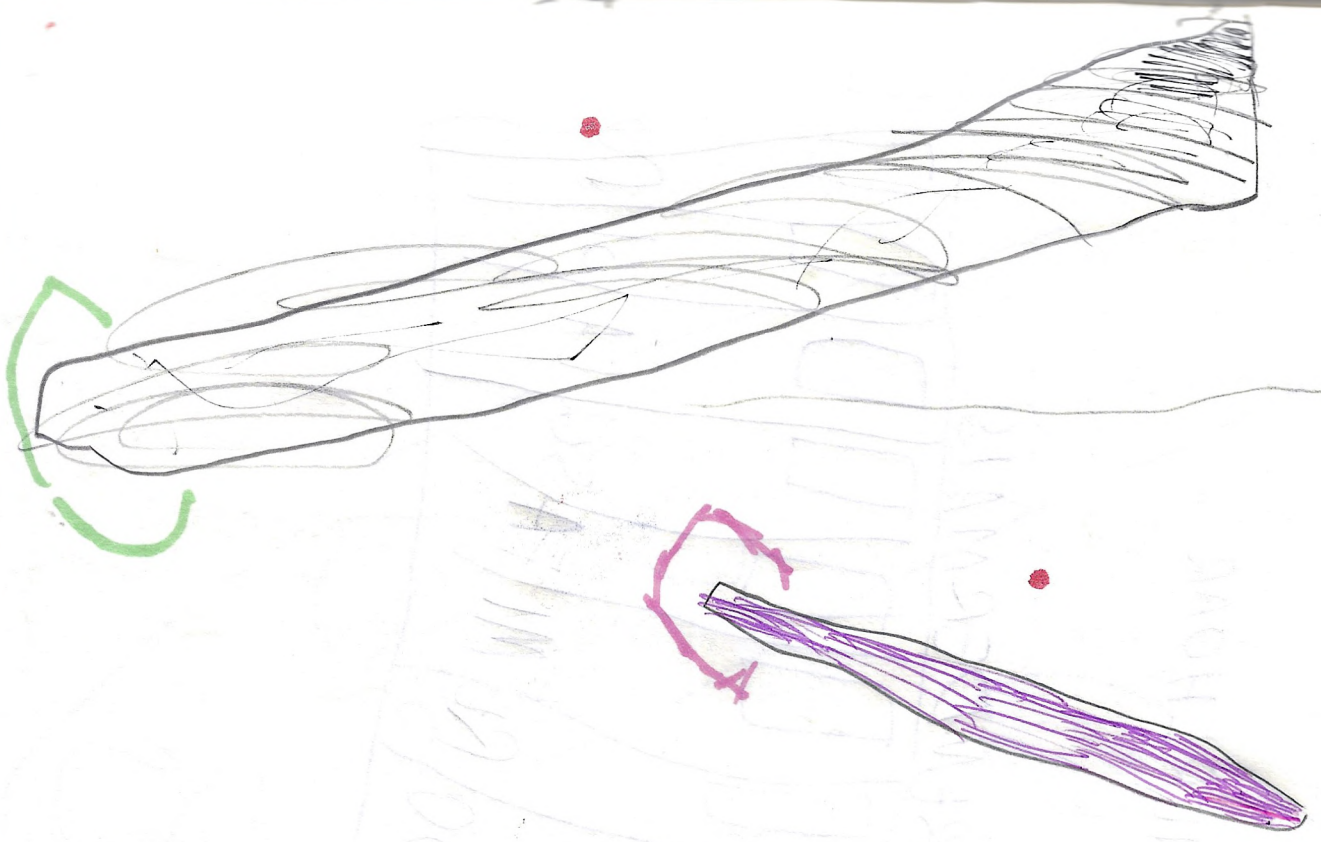
Aula 25 de fevereiro de 2022

MÃO  MAIS MAIS MAIS!



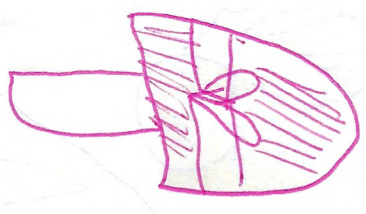
- Obs: Grave: MUITO POR CAUSA DO SOM •
- Agudo: Pequeno POR CAUSA DO SONZINHO •

GRAVE | AGUDO



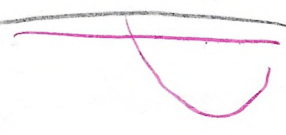
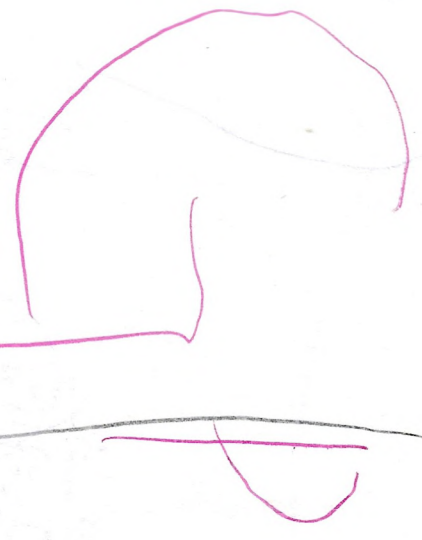
Aula 18 de Março de 2022

NÃO FEIS OHTÉ MAS
QUE RIA



POA Q UE
E C GASTO V

COARTO E LONGO



CURTO
Pg CORTA
LONGO
NÃO TEM FIM

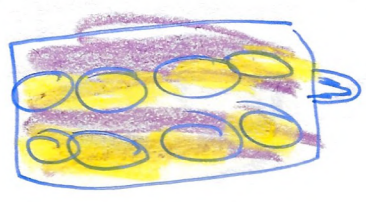
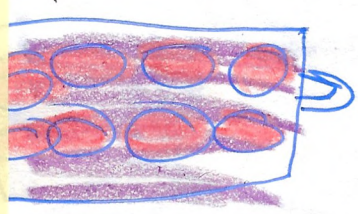
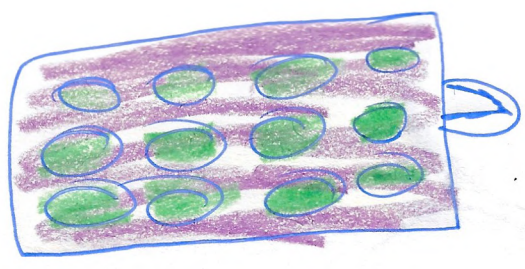
PORES
BOS
A PA G PORES

MUZICA



SIN

Prof. Jefe



ADESIVOS COLORIDOS
PARA APRENDER

01 de ABRIL de 2022

MORRIS
NONA



→
CORDA
VOCAL



Aula 08 de Abril de 2022

COMPAR. ANTES.

COM AS NOTAS.



COMPAR. DEPOIS.

NOTAS MUSICA

NOTA SINGOSTE RITMO 50905

JMPASOSI 2019R

11909 USMAN

JAPUOTUN 3 2022

ATMND MEMO

10209 V12 SVT AM FT



DO MI FA LA

MÃO ESQUERDA

MÃO DIREITA LETE

CACHORRO

DDDDDDDD

AAAEAAEA

Aula 19/04/2022/ APRIL

MAIRIEU PONI

ROUE E MUTOLEGAL

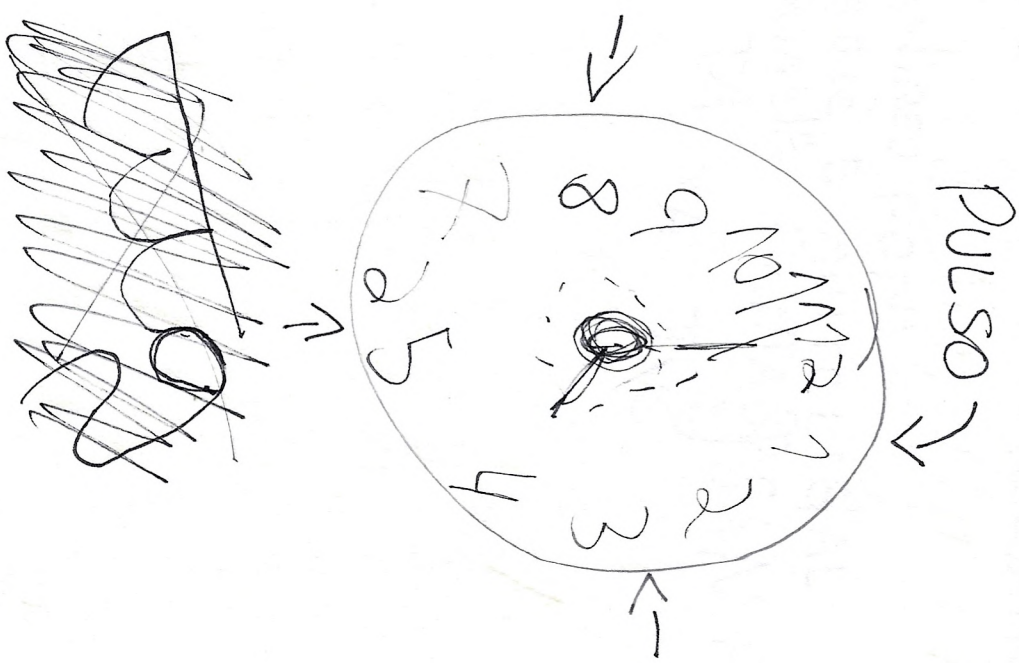
POVEIA CANTA

TA NA

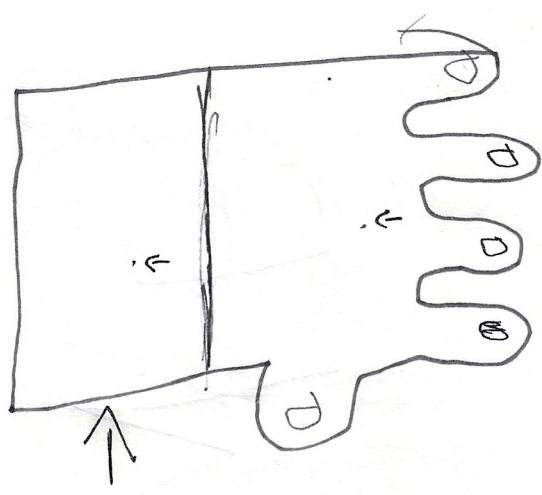
EVE

SSIN PORQUE

AGUA 00 DE MAIO DE 2025



PULSO



150 E CN DUB

Aula 13 de Maio de 2022

AULA 13 DA MATOD# 2022

SIMÉ

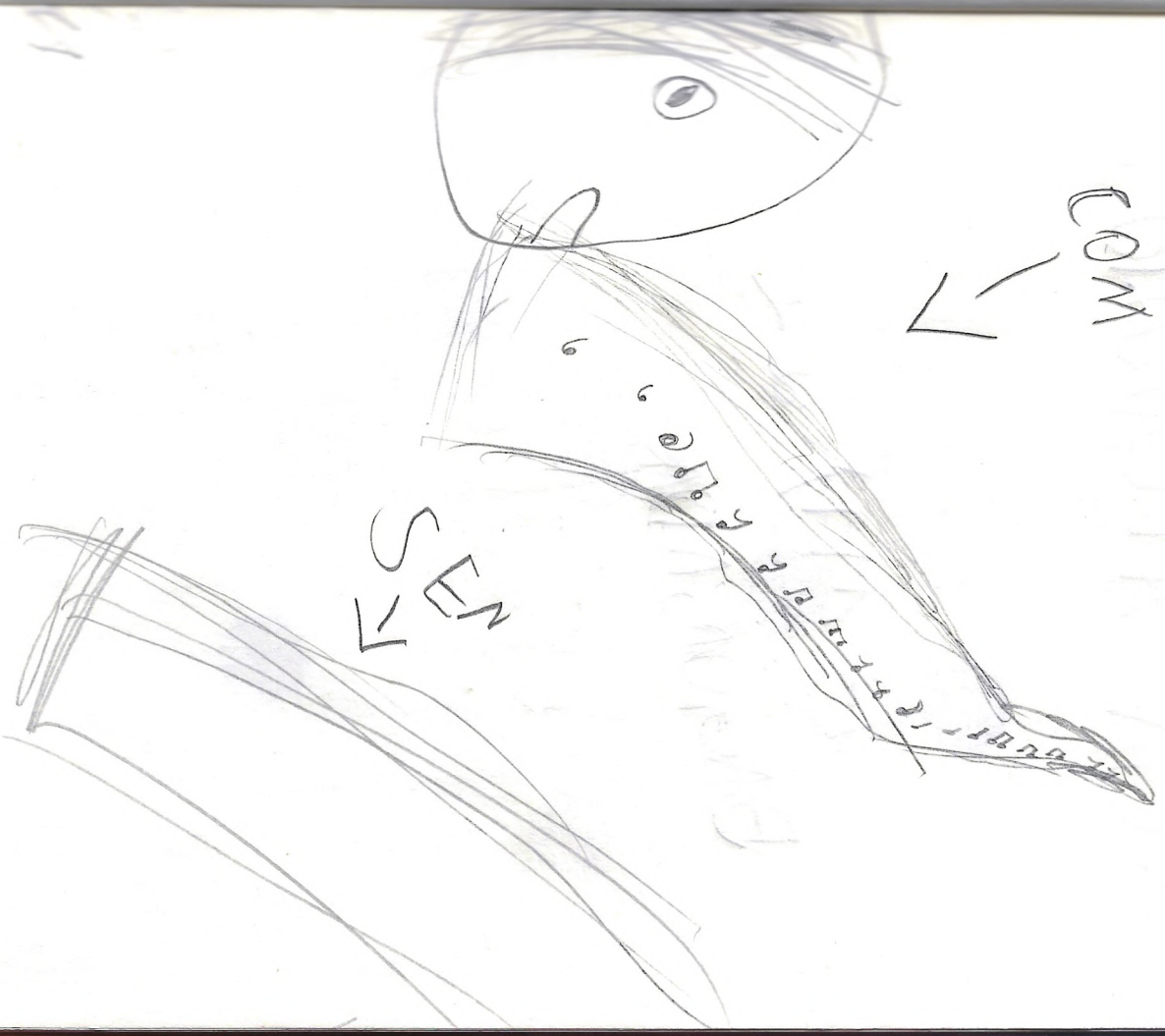
LAPOE TENTE

HARMONIA

COM



SEN



SON ALEAÑARID

13 MAY

BAGUN'S ADAS

09000

ALM...

TEXTURA

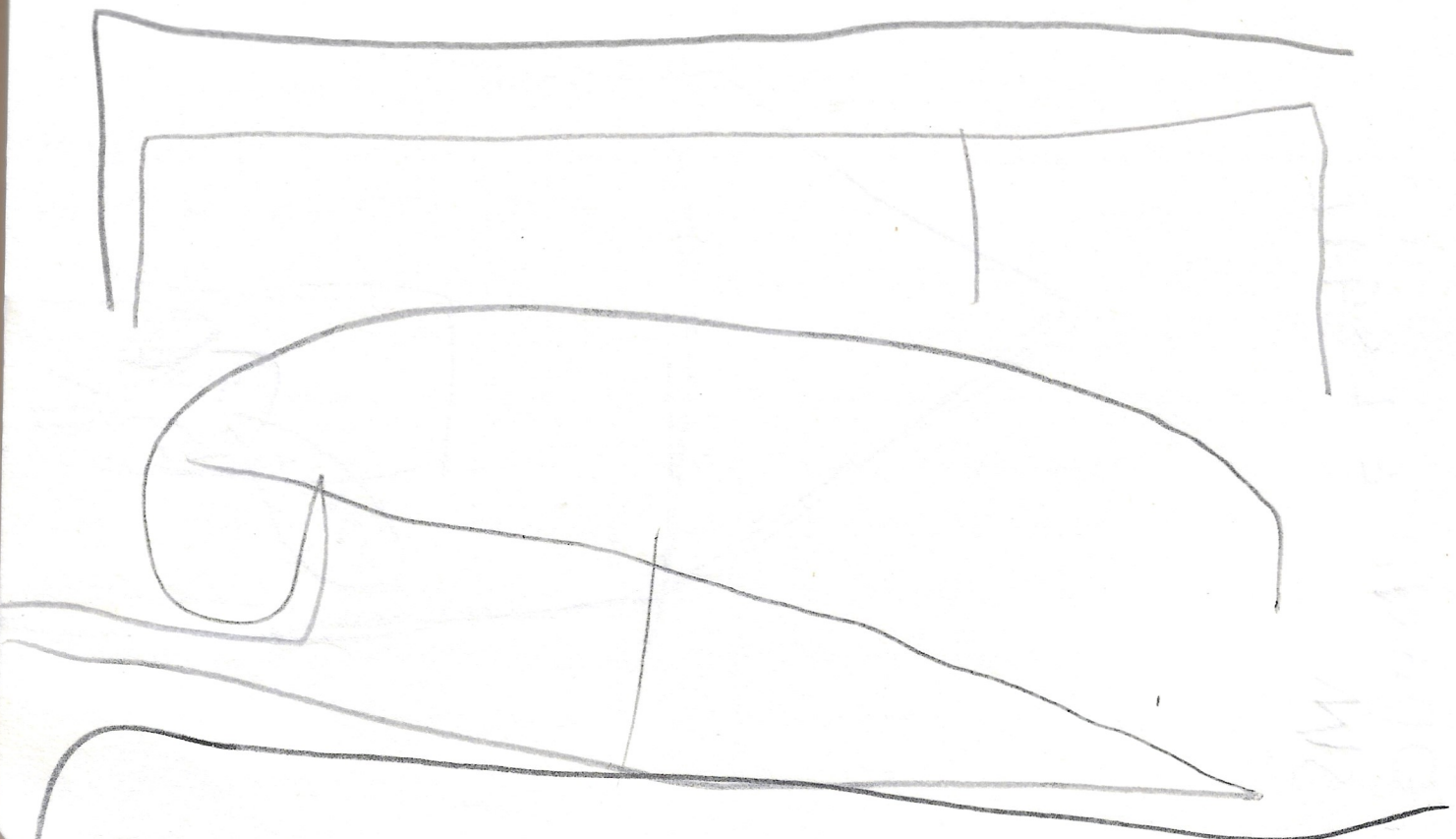
SUNDE VAVSA

CON...

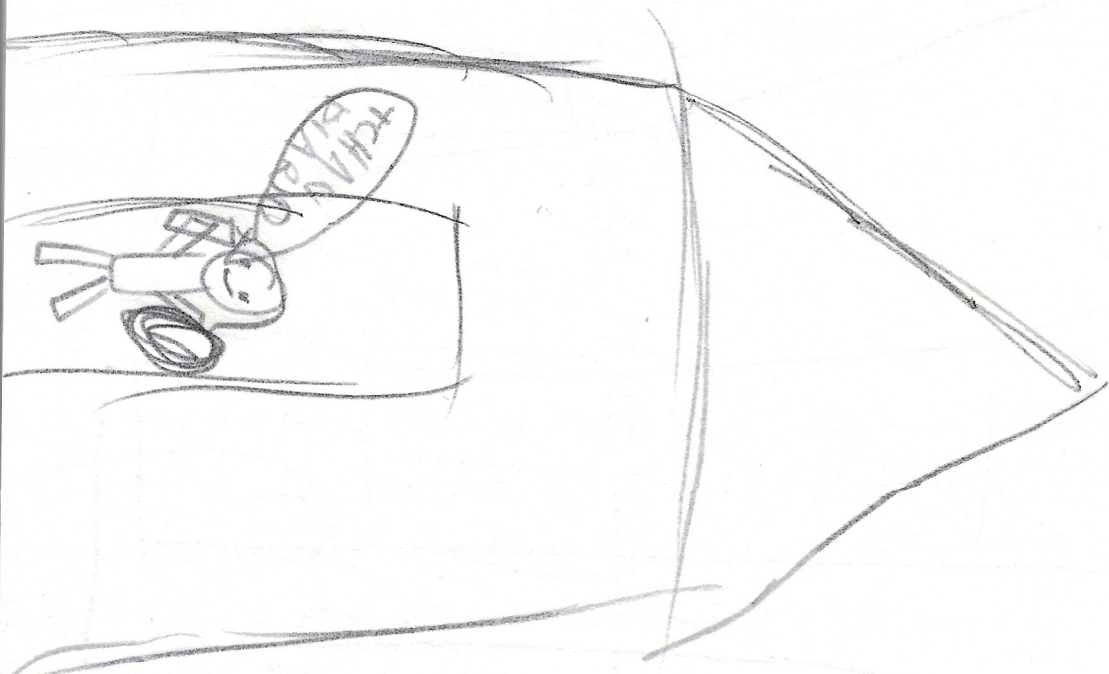
2019

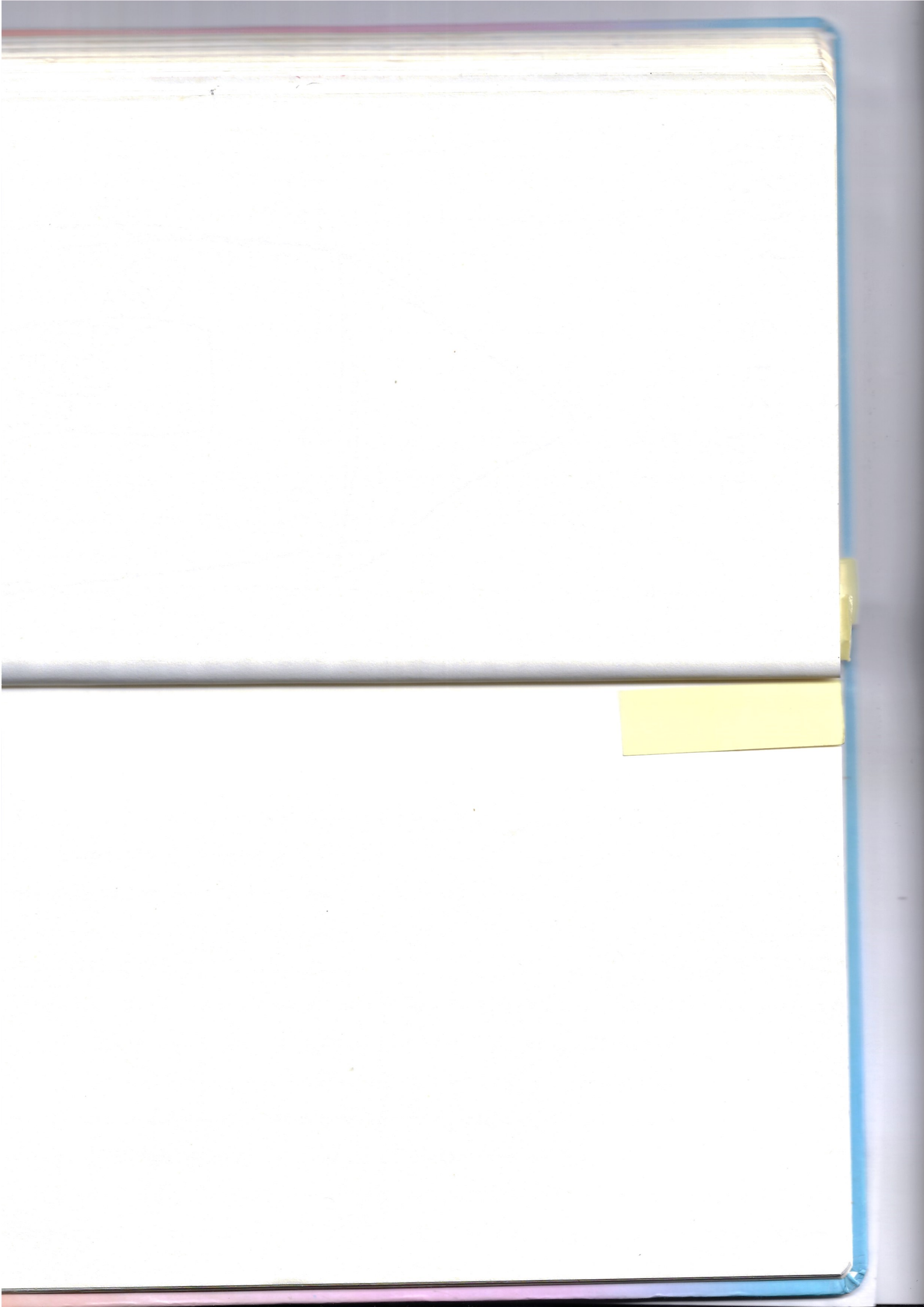
Ata 27 de Maio de 2022
IMPORVIZAR

NO PAPEL
EMENTAS VIA MÚZICA

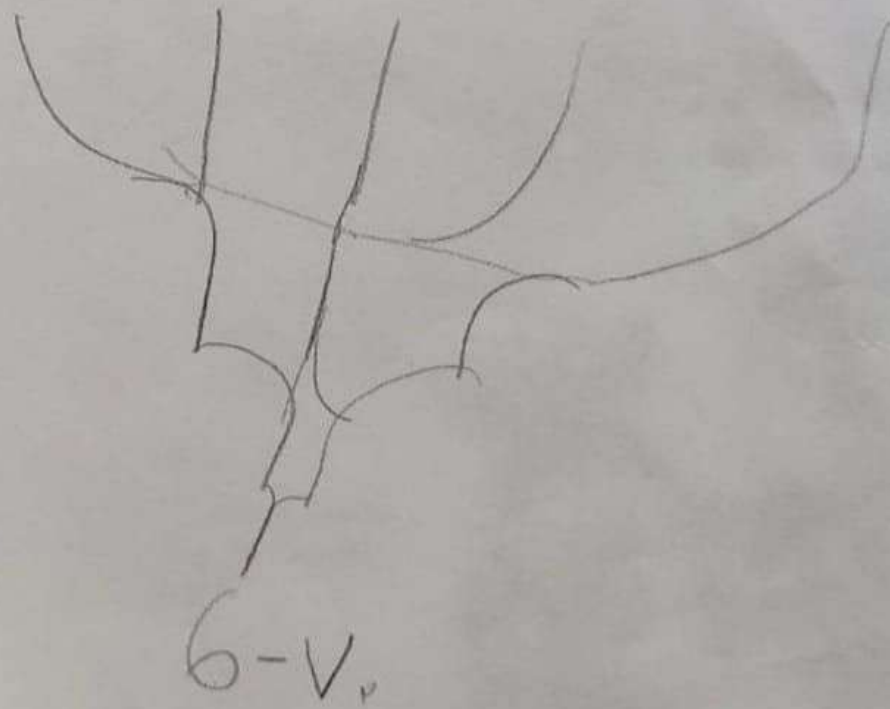
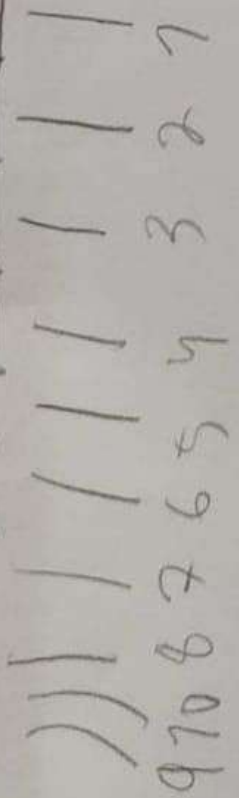
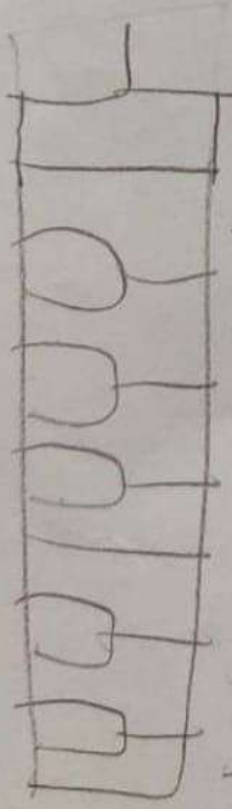
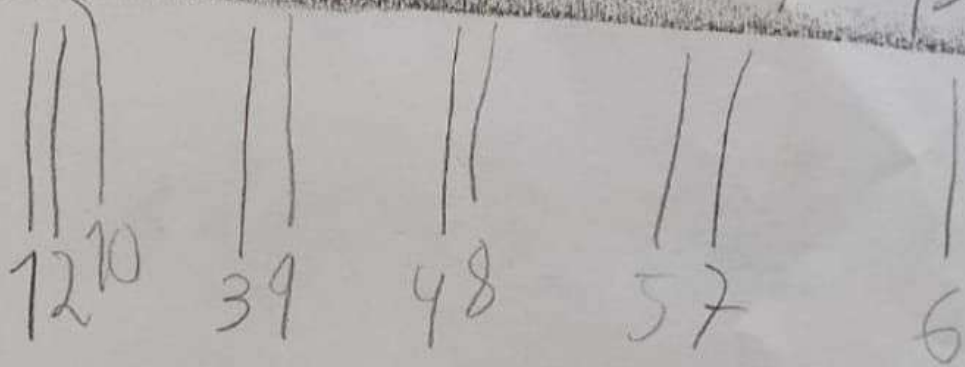
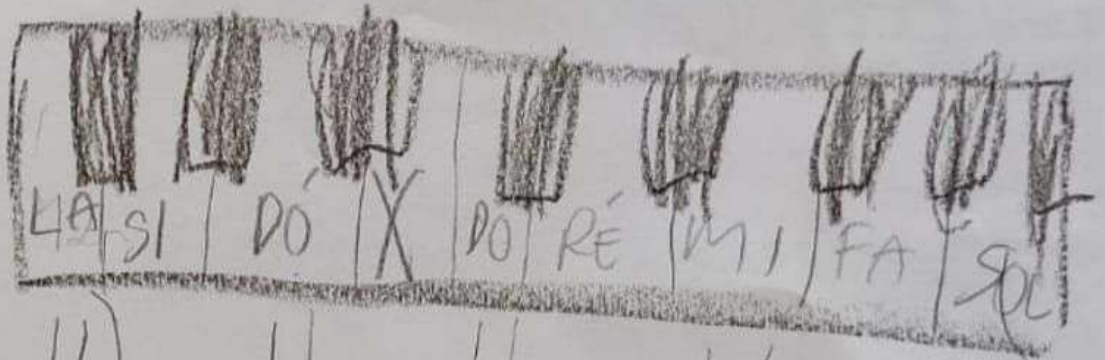


ODDARIO È LEGAL
SIM





COMPOSIÇÃO



Pedro

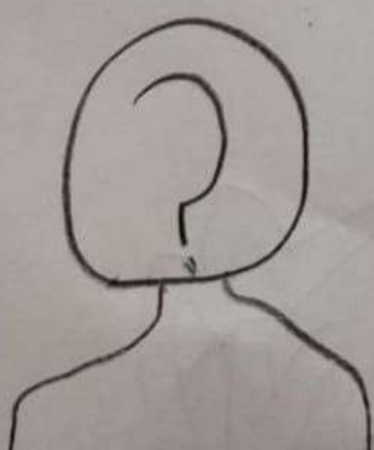
MAENE! ♪

Marco

do do do - do RE MI SOL LA SOL LA



SI do do RE MI



TOCANDO COMPOSIÇÃO DA ESTELA

ESTELA → OLHA como TOCA O TEMPO DO RELÓGIO (TOCOU M)
PIANO

FERNANDA → Como É O TEMPO DO RELÓGIO?

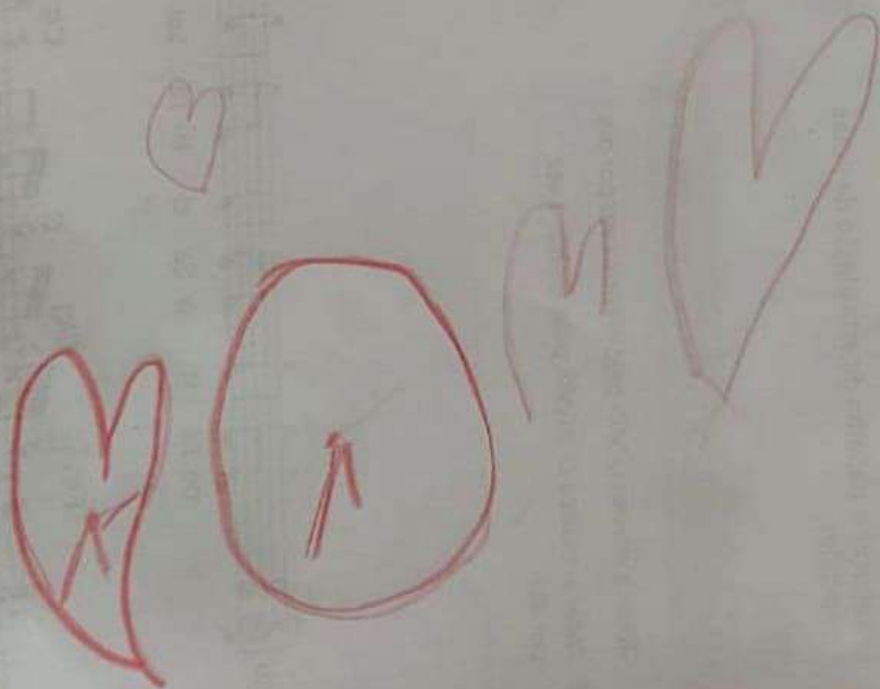
ESTELA → Um pouco LENTO E UM pouco RÁPIDO

ESTELA → O que é? O que é? ANDA MAS NÃO FALA?

FERNANDA → NÃO SEI

ESTELA → O RELÓGIO

TL



Sol e chuva / Sol e chuva
Casamento de viúva

DO SOL E CHUVA DO SOL E CHUVA
RE E MI MI

MI CA SA MEN TO DE VI Ú VA
FA SOL SOL