

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

ANDRESSA KLAVA

COMPONDO COM CRIANÇAS:
SONORIDADES CONTEMPORÂNEAS NA AULA DE PIANO

CURITIBA

2021

ANDRESSA KLAVA

COMPONDO COM CRIANÇAS:
SONORIDADES CONTEMPORÂNEAS NA AULA DE PIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de [Música e Processos Criativos] como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Alvaro Henrique Borges

CURITIBA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K63c

Klava, Andressa.

Compondo com crianças: sonoridades contemporâneas na aula de piano. /
Andressa Klava - Curitiba, 2021.
112 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Alvaro Henrique Borges

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual do Paraná –
Campus Curitiba I - Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Música. Curitiba,
2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação musical. 2. Música - Pedagogia ao piano. 3. Música –
abordagens criativas. 4. Composição musical. 5. Música – Século XX e XXI. I.
Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em
Música. II. Borges, Alvaro Henrique. III. Título.

CDD: 781
CDU: 78:371.3

Catalogação na publicação elaborada por Mauro Cândido dos Santos – CRB 9ª/1416.

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRESSA KLAVA

COMPONDO COM CRIANÇAS: SONORIDADES CONTEMPORÂNEAS NA AULA DE PIANO

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de [Música e Processos Criativos], pela seguinte banca examinadora:

Orientador:



Prof. Dr. Alvaro Henrique Borges
UNESPAR / Campus de Curitiba / PPG em Música



Prof.ª Dra. Helen Priscila Gallo Dias
Escola Municipal de Música de São Paulo - EMMSP / Piano



Prof. Dr. Anselmo Guerra de Almeida
UFG / EMAC / PPG em Música

Curitiba, 02 de dezembro de 2021

Aos meus pais, Ronaldo e Rosana, por sempre prestarem imenso auxílio, sem o qual, não seria possível a realização deste trabalho, a eles dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela paz, descanso e convicções, ainda que em meio ao caos.

Ao meu Pai e a minha Mãe, por tanto amor e zelo.

Ao Ricardo e Raísa, por todo apoio e compreensão.

Ao Cadu, meu pulguinha... por seu sincero carinho e companheirismo.

Ao Rambo, que me acolheu quando eu mais precisei e que me permitiu encontrar o Aslan, que elevou meus olhos a tranquilidade, mesmo quando cercada pelas ondas da vida.

A todos os familiares e amigos que de alguma forma intercederam por mim.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alvaro Henrique Borges, por não dificultar ainda mais este processo, mas por agir como um facilitador e por me inspirar a ter um novo olhar para a educação musical.

A todos os meus alunos, de todos os tempos, que me ensinaram tanto, me iluminaram e me conduziram a parte do que sou hoje e aquilo que ainda vou me tornar, como educadora.

Aos colegas e aos professores da Belas Artes na UNESPAR.

Imensa gratidão!

O que é ensinado provavelmente importa menos que o espírito com que é comunicado e recebido. [...] Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças.

(R. M. SCHAFER, 1991, p. 282)

RESUMO

Esta dissertação foi construída a partir das novas perspectivas que têm se manifestado no campo da pedagogia do piano, em reflexo aos resquícios ainda presentes de um ensino tradicional pautado exclusivamente no desenvolvimento das habilidades de leitura e execução. Portanto, partimos do entendimento de que há outros aspectos necessários para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, como a criação, a improvisação e, concomitantemente, a inclusão do repertório musical do século XX e XXI. A pesquisa realizada justificou-se pela escassez de materiais pedagógicos e de práticas de ensino, que se apoiem em perspectivas criativas abrangentes, atuais e que abordem a música mais recente, principalmente no nível de formação pianística inicial com crianças. Como fundamentação teórica, acolhemos as propostas dos compositores-educadores da segunda metade do século XX, sendo eles: John Frederick Paynter, Raymond Murray Schafer, Guy Reibel, Boris Porena e George Self. Outros autores da atualidade, incluindo brasileiros, também foram elencados para complementar e/ou justificar a abordagem. O objetivo principal do trabalho foi investigar se algumas práticas de ensino, que se aproximam mais de ideias educacionais atuais e da música do século XX e XXI, adotadas para alunos iniciantes ao piano, podem auxiliar no desenvolvimento sólido contribuindo para uma formação musical pianística mais efetiva. A metodologia adotada foi a Pesquisa-Ação, de natureza qualitativa, privilegiando a descrição, a análise e a interpretação de dados. Também apresentamos um conjunto de seis peças e propostas didáticas elaboradas ao longo desta pesquisa a partir dos pressupostos teóricos estudados, e de acordo com as características técnicas de iniciantes ao piano, com o intuito de aproximá-los de elementos musicais do século XX e XXI e incentivando à improvisação e à criação musical. Ao apresentar neste estudo abordagens pelas quais as atividades de criação musical, que envolvem o fazer e o pensar de novas sonoridades e do escutar em um modo expandido, espera-se que incentivemos professores de piano a se abrirem às propostas didáticas não convencionais colaborando para um aprendizado musical mais prazeroso e completo ao aluno.

Palavras-chave: educação musical; pedagogia do piano; abordagens criativas; composição musical; música do século XX e XXI.

ABSTRACT

This dissertation was built from the new perspectives that have been manifested in the field of piano pedagogy, reflecting the still present remnants of a traditional teaching based exclusively on the development of reading and performance skills. Therefore, we start from the understanding that there are other aspects necessary for an effective teaching-learning process, such as creation, improvisation and, concomitantly, the inclusion of 20th and 21st century musical repertoire. The research carried out was justified by the scarcity of pedagogical materials and teaching practices that are supported by comprehensive, current creative perspectives that address the latest music, especially at the level of initial pianistic training with children. As a theoretical foundation, we accept the proposals of composer-educators from the second half of the 20th century, namely: John Frederick Paynter, Raymond Murray Schafer, Guy Reibel, Boris Porena and George Self. Other current authors, including Brazilians, were also listed to complement and/or justify the approach. The main objective of this work was to investigate whether some teaching practices, which are closer to current educational ideas and 20th and 21st century music, adopted for beginner piano students, can help to provide a sound development and contribute to effective pianistic musical formation. The methodology adopted was Action-Research, of a qualitative nature, favoring the description, analysis and interpretation of data. We also present a set of six pieces and didactic proposals developed throughout this research based on the studied theoretical assumptions, and according to the technical characteristics of piano beginners, in order to bring them closer to musical elements of the 20th and 21st century and encouraging improvisation and musical creation. By presenting in this study approaches by which musical creation activities, which involve making and thinking of new sounds and listening in an expanded way, it is expected that we encourage piano teachers to open up to unconventional didactic proposals and can contribute for a more enjoyable and complete musical learning for the student.

Keywords: musical education; piano pedagogy; creative approaches; musical composition; 20th and 21st century music.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Capa do Livro <i>Ludus Brasiliensis</i> 1.....	43
FIGURA 2 – Partitura da música <i>Sinos</i> , nº 27.....	43
FIGURA 3 – Capa do livro <i>Játékok</i> 3, de György Kurtág.....	45
FIGURA 4 – Página inicial do livro <i>Játékok</i> 1, de György Kurtág.....	45
FIGURA 5 – Capa do livro <i>Klavierschule für Anfänger</i> , de Harald Bojé.....	46
FIGURA 6 – Partitura gráfica.....	46
FIGURA 7 – Capa do livro <i>Educação Musical Através do Teclado</i>	48
FIGURA 8 – Partitura da música <i>O Relógio</i>	48
FIGURA 9 – Partitura gráfica da música <i>Palitos de Carrera</i> , de Gainza.....	49
FIGURA 10 – Capa do livro <i>Piano Brincando</i> , de Maria Parizzi e Patrícia Santiago.....	50
FIGURA 11 – Partitura gráfica para improvisação guiada.....	51
FIGURA 12 – Partitura gráfica.....	51
FIGURA 13 – Capa do livro <i>Divertimentos para Piano</i> , de Laura Longo.....	52
FIGURA 14 – Partitura tradicional, para ensino por imitação.....	52
FIGURA 15 – Capa do livro <i>Piano Pérolas</i> , de Carla Reis e Liliana Botelho.....	55
FIGURA 16 – Partitura tradicional, para ensino por imitação, da peça <i>Valsa Triste</i>	55
FIGURA 17 – Capa do livro <i>Piano Hoje</i> , de Sabrina Schulz e Rael B. Gimenes.....	56
FIGURA 18 – Partitura da peça 5, do módulo 1.....	56
FIGURA 19 – <i>Jogo dos Códigos</i>	66
FIGURA 20 – Foto de diversas palhetas de violão e baquetas de percussão.....	70
FIGURA 21 – Partitura representativa de <i>Oceanos</i> , para o aluno.....	73
FIGURA 22 – Partitura de <i>Oceanos</i> , página 1.....	74
FIGURA 23 – Partitura de <i>Oceanos</i> , página 2.....	75
FIGURA 24 – Partitura de <i>Oceanos</i> , página 3.....	76
FIGURA 25 – Partitura de <i>Início e Fim</i> , página 1.....	78
FIGURA 26 – Bula descritiva das sonoridades de <i>Início e Fim</i> , página 2.....	79
FIGURA 27 – Partitura da seção <i>Passarinho</i> , de <i>Animais</i>	81
FIGURA 28 – Bula da seção <i>Passarinho</i> , de <i>Animais</i>	82
FIGURA 29 – Partitura da seção <i>Dinossauro</i> , de <i>Animais</i>	83
FIGURA 30 – Bula da seção <i>Dinossauro</i> , de <i>Animais</i>	84
FIGURA 31 – Partitura da seção <i>Libélula</i> , de <i>Animais</i>	85
FIGURA 32 – Bula da seção <i>Libélula</i> , de <i>Animais</i>	86

FIGURA 33 – Partitura da seção <i>Sapo</i> , de <i>Animais</i>	87
FIGURA 34 – Bula da seção <i>Sapo</i> , de <i>Animais</i>	88
FIGURA 35 – Partitura da seção <i>Elefante</i> , de <i>Animais</i>	89
FIGURA 36 – Bula da seção <i>Elefante</i> , de <i>Animais</i>	90
FIGURA 37 – Partitura da seção <i>Macaco</i> , de <i>Animais</i>	91
FIGURA 38 – Bula da seção <i>Macaco</i> , de <i>Animais</i>	92
FIGURA 39 – Partitura da seção <i>Água Viva</i> , de <i>Animais</i>	93
FIGURA 40 – Bula da seção <i>Água Viva</i> , de <i>Animais</i>	94
FIGURA 41 – Paleta de sons da proposta composicional <i>Eis, Que...</i>	95
FIGURA 42 – Ilustração da explosão de uma supernova.....	98
FIGURA 43 – Partitura de <i>Supernova</i> , página 1.....	99
FIGURA 44 – Partitura de <i>Supernova</i> , página 2.....	100
FIGURA 45 – Partitura de <i>Supernova</i> , página 3.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 FUNDAMENTOS PARA UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DE ENSINO	21
1.1 Contextualizando as transformações na composição musical e na educação musical	21
2 ABORDAGENS CRIATIVAS AO PIANO	37
2.1 Uma trajetória no ensino de instrumento: rumo à propostas inovadoras.....	37
3 NOVAS SONORIDADES NA AULA DE PIANO	62
3.1 Memorial do processo criativo.....	62
3.1.1 Princípio: idealizações, considerações e deliberações	62
3.1.2 Peça 1: Oceanos.....	64
3.1.3 Peça 2: Início e Fim.....	65
3.1.4 Peça 3: Animais.....	66
3.1.5 Peça 4: Eis, Que.....	67
3.1.6 Peça 5: Supernova	67
3.1.7 Peça 6: Silêncio	67
3.2 Uma proposta composicional contemporânea para iniciantes ao piano.....	68
3.2.1 Fase Preparatória	68
3.2.2 Oceanos	71
3.2.3 Início e Fim	77
3.2.4 Animais	80
3.2.5 Eis, Que... ..	95
3.2.6 Supernova.....	96
3.2.7 Silêncio.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos do aprendizado de piano podem ser considerados fundamentais para o desenvolvimento musical do aluno, pois a forma com que ele, desde esse início, se relaciona com o instrumento influenciará em seus subsequentes processos de aprendizagem, onde cada detalhe compreendido será somado aos posteriores. Ainda que pareça simples o conteúdo musical para um aluno iniciante ao piano, o processo em si é complexo e significativo para ele, pois se trata do primeiro contato, das primeiras explorações sonoras, das primeiras notas e das primeiras músicas, com uma riqueza ímpar em todo o seu desenvolvimento. Por conseguinte, o professor tem papel essencial em orientar o aluno com cuidado e precisão para que não gere conflitos e que o interesse se mantenha de forma contínua. Sobretudo, é importante se prezar pela música, ou seja, adicionar os conteúdos que visem o fazer musical sempre em primeiro lugar.

À vista disso, ao mesmo tempo em que o aluno se apropria dos aspectos sonoros, técnicos e teóricos do instrumento, também formata expectativas e curiosidades próprias. À medida que avança no aprendizado do instrumento, descobre novas possibilidades sonoras, além de se desafiar, se frustrar, ou se superar com a própria evolução. Assim, professor e aluno testam e procuram novas formas de estudo que demonstrem equilíbrio entre o que é confortável e o que é visto como um desafio necessário ao aprendizado. Desse modo, o aluno é colocado em um processo circular de construir-reconstruir sua afeição pessoal pelo instrumento.

Parte significativa dos alunos que iniciam seus estudos de piano são efetivamente iniciantes também no processo de estudo formal da música. Porém, esta não é a questão principal, pois mesmo para aqueles alunos que já fizeram aulas de musicalização e/ou de outro instrumento, entende-se que, sob qualquer circunstância, para aprender música seja necessário, continuamente, vivenciá-la. Além de que, no que se refere ao público infantil, compreende-se que faz parte da criança gostar de explorar, brincar e inventar. Logo, torna-se essencial entender como podemos conciliar estes elementos ao ensino do piano.

Portanto, considera-se que as observações e reflexões que obtive a partir da minha própria experiência como professora de piano na docência infantil motivaram esta dissertação. O fim a ser alcançado, que é o aprendizado da música, não precisa ser dirigido por adestramentos de dedos, no qual se sugere apenas movimentar os dedos conforme um determinado papel indica, preterindo-se os inúmeros aspectos que envolvem o processo de leitura musical e que circundam esta ação. Sabe-se que o conhecimento da partitura é

importante, mas a partitura em si não é propriamente a música (PAYNTER, 1972). Desse modo, é comum observar alunos que demonstram satisfação ao tocarem livremente as teclas do piano, sem regras, pois nesse momento podem estar concentrados na descoberta de novas conexões sonoras e na invenção de suas próprias músicas. É pertinente se valer de momentos como esses, em que ao brincar a criança descobre, aprende e se expressa de forma significativa, não só para ela mesma, mas para o mundo ao qual pertence.

Sabe-se que o ensino de piano ainda possui resquícios de uma escola tradicional, quando se sobressai a priorização do desenvolvimento das habilidades da leitura e da execução musical, ignorando, dentre outros aspectos, a criação e a improvisação. Contudo, pode ser dito que este cenário está se alterando pois, em resposta à essa postura, algumas propostas, que almejam um ensino mais abrangente, têm sido progressivamente estabelecidas no âmbito do ensino pianístico.

Percebe-se que muitos estudantes se aprazem ao inventar suas próprias músicas, porém muitas vezes os professores acabam tolhendo-os destas experiências, ou simplesmente tratando-as com pouca ênfase. Por exemplo, é comum ouvir “agora chega, vamos tocar aquela música” ou “agora é sério, vamos tocar” pedindo para que parem de se expressar. Ora, mas antes também era sério para a criança! A partir desses momentos podem surgir grandes desdobramentos de aprendizagem, desde que o professor seja capaz de potencializá-los. Assim, Zagonel exemplifica:

É possível notar que a aprendizagem se torna mais interessante e eficaz quando a criança participa do processo com sua contribuição pessoal. Se o professor sabe escutar seus alunos e aceita suas propostas, as aulas se enriquecem e se diversificam. É preciso desenvolver uma pedagogia que parta das sugestões das próprias crianças, e não somente daquilo que os adultos propõem ou, muitas vezes, impõem. Se uma ideia ou situação sonora é produzida pela criança, cabe ao professor saber percebê-la e transformá-la em um momento de aprendizagem (ZAGONEL, 1999, p. 7).

Destarte, os estudantes deveriam sempre ser incentivados a criar, sobretudo aqueles que demonstram dificuldades no processo, a fim de se aproveitar as características expressivas, criativas e imaginativas da infância, auxiliando na construção de um ensino de piano mais atual. Contudo, percebe-se que muitas vezes os estímulos motivadores da experimentação e da criação não são oferecidos pelo professor e, mesmo quando partem do aluno, geralmente, podem acabar sendo até mesmo desconsiderados.

Tendo em vista a problemática da pesquisa, vale apontar sobre minha própria experiência como aluna em que, durante os estudos formais de piano, não foi contemplado o repertório da música do século XX e XXI de forma significativa. No máximo o que se

apresentaram foram apenas alguns estudos da obra *Mikrokosmos* do compositor Béla Bartók¹ já no período da graduação em Licenciatura em Música². Durante esse período, tive a oportunidade de participar de um curso de extensão, na mesma instituição³, intitulado de “Oficina de Práticas Pedagógicas para Professores de Iniciação Musical ao Piano” e naquele tempo, pude refletir um pouco mais sobre a possibilidade de novas abordagens para o ensino iniciante que envolvia a exploração de todo o corpo sonoro do piano, e pude ponderar a respeito das diferentes abordagens de iniciação à leitura, incluindo seus pontos fortes e fracos. De contraparte, foi possível observar que após o aluno ser iniciado ao processo de leitura da notação musical, o potencial do piano no repertório musical dos séculos XX e XXI não tem continuidade tão significativa. Ainda que a questão possa não ter sido o foco da oficina, de qualquer modo, este questionamento leva à uma reflexão mais profunda, tanto que situações semelhantes puderam ser observadas em outros contextos educacionais. Além disso, em decorrência da minha formação e das trocas de experiências com colegas de profissão, nos últimos anos passei paulatinamente a refletir sobre o contexto de iniciação ao piano e sobre a música contemporânea.

Diante disso, é imperioso refletir sobre a escassez desse repertório no ensino iniciante de piano, assim como sobre alguns aspectos que estão intrinsicamente ligados aos interesses do aluno e sobre pontos importantes para a trajetória deste iniciante. Ademais, ao examinar alguns materiais didáticos de iniciação infantil ao piano, pode ser constatado que não abrangem, com profundidade, a estética da música dos séculos XX e XXI, mas apenas ocasionalmente contempla um ou outro aspecto isolado – como: *cluster*⁴, percussão na tampa do piano ou propostas de improvisações tonais direcionadas – e quase sempre nem mesmo se dá continuidade a esses aspectos pertencentes a propostas de técnicas estendidas⁵.

¹ Apresenta além das tradicionais escalas diatônicas, aspectos da música do século XX/XXI e abrange escalas pentatônicas, modais, exóticas e politonalidade.

² Na Escola de Música e Belas Artes do Paraná – Campus de Curitiba 1 – da UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná).

³ Coordenado pela prof.^a Dra. Margareth Maria Milani e pela prof.^a Dra. Vivian Regina Siedlecki.

⁴ *Cluster*, do inglês significa “cachoeira, ramalhete”, é um bloco que resulta da emissão simultânea de segundas maiores ou menores, ou ainda de microtons sobrepostos (KOELLREUTTER, 2018, p. 35). Foi um recurso muito usado por compositores do período moderno, como Henry Cowell e Charles Ives, com a finalidade de “criar diferentes texturas, efeitos e massas sonoras ou mesmo, ruído”. (FERNANDES, 2015, p. 33).

⁵ Técnicas estendidas, é um termo “normalmente utilizado para descrever uma técnica pouco convencional e pouco ortodoxa de se tocar um instrumento musical” (FERNANDES, 2015, p. 21). Estas foram amplamente, utilizadas por compositores no século XX e XXI, por exemplo: *glissandos* no teclado ou nas cordas, *clusters*, ressonâncias por simpatia, harmônicos, pizzicato, batidas e tremolos nas cordas, notas abafadas, entre outras. (FERNANDES, 2015, p. 26-38).

Partindo destes pressupostos, a pesquisa desenvolvida para esta dissertação não teve a intenção de fazer um levantamento conciso de peças ou materiais didáticos do século XX e XXI específicos para iniciantes ao piano, mas apenas pretendeu-se mostrar um breve histórico destes materiais a partir de algumas pesquisas, que foram surgindo a partir da década de 1930 no Brasil (cf. ALMEIDA, 2014; MOREIRA, 2005). Elas tiveram o objetivo de analisar vários métodos e livros didáticos de iniciação ao piano com foco nas principais diferenças de abordagens de leitura musical. Buscou-se no mesmo sentido, expor considerações de outras pesquisas (BARANKOSKI, 2004; BENASSI & CORVISIER, 2020; DELTRÉGIA, 1999; FARIA, 2016; FILHO, 2019; HOLLERBACH, 2003; MENDES, 2020; SCHULTZ, 2017) e adicionar novas publicações pedagógicas (LONGO, 2017; REIS & BOTELHO, 2019; SCHULZ & GIMENES, 2020). Assim, traçou-se um panorama geral da evolução desses materiais pedagógicos, discorrendo com maior ênfase a respeito daqueles que apresentam ideias contemporâneas do ensino do piano e que trazem aspectos da música dos séculos XX e XXI (BARBOSA & GONÇALVES, 2019; BOJÉ, 1982; CLARK, 1972; FONSECA & SANTIAGO, 1993; GAINZA, 1987; KURTÁG, 1979; WIDMER, 1996), corroborando assim com análise da problemática desta pesquisa.

Por conseguinte, percebe-se que é oportuno incluir algumas práticas que se aproximam de ideias educacionais renovadas e da música do século XX e XXI nas aulas de piano com crianças, pelo seguinte contexto:

Então o quê? Música contemporânea? Muitas das peças recentes são, de certa maneira, mais próximas da experiência infantil; aquelas que não se apoiam sobre um sistema musical elaborado pela tradição. A recusa do passado tem o mérito de estar acompanhada de um retorno às fontes. As referências das músicas atuais são frequentemente mais próximas de uma vivência cotidiana do que de uma aquisição cultural. O mais lógico com as crianças seria trilhar a história da música dos nossos dias até o século XVIII, e não o inverso (DELALANDE, 2019, p. 29-31).

Outro ponto, que motivou o interesse desta dissertação, foi a escassez do repertório musical contemporâneo voltado à iniciação ao piano e, principalmente, a ausência dessas práticas com iniciantes. Corroborando Delalande, que este repertório pode estar mais próximo da maneira com que a criança se relaciona com a música, Zagonel explica:

Por meio da prática da música do século XX, é possível estudar códigos e sinais diferentes. Os grafismos são muito próximos do que as crianças podem inventar. Quando elas fazem uma partitura, são obrigadas a ser precisas, para poder então interpretá-la, estando o mais próximo possível de sua concepção. Além do mais, o grafismo permite fazer a ligação entre o som e o gesto, e deste à escrita (ZAGONEL, 1999, p. 3)

Esse repertório contemporâneo pode ser caracterizado sucintamente pelas grandes transformações ocorridas na linguagem musical a partir do século XIX, quando “as usuais formas, há muito empregadas, foram se esgotando, dando origem a diversas explorações de materiais e formas de organização, que se abriram em um amplo leque de possibilidades” (VERTAMATTI, 2008, p. 40).

Vale advertir que, ao adotar a ideia de começar pela música do século XX e XXI, não significará descartar aquelas de outros períodos, que também são relevantes ao aprendizado. “Ao contrário, é primordial preservar a tradição cultural da qual somos hoje o fruto”, assim “ir adiante, não quer dizer romper com o passado” (ZAGONEL, 1999, p. 3). Portanto, ao adotar uma espécie de inversão da ordem pré-estabelecida pode-se construir um ensino que incluí a música de hoje, extensivamente ignorada, contribuindo para a abrangência do conhecimento musical. Ademais, presume-se que, na iniciação ao instrumento, as crianças demonstram menos preconceito para a escuta de sons que não fazem parte do seu cotidiano. Sobre isso, Daldegan e Dottori propõem a possibilidade de um ensino para crianças iniciantes, a partir de técnicas estendidas e da abordagem da música contemporânea e apontam:

De fato, a princípio, as crianças são geralmente abertas a músicas que envolvam sonoridades diferentes e acham divertido explorar novas possibilidades sonoras [...] porém, se essas possibilidades são pouco – ou de fato não são – vivenciadas, seu universo se fecha e, mais tarde, com maior domínio do instrumento, em geral somente o repertório tradicional é o que as atrai. Nota-se também que, ao iniciar-se no instrumento, as crianças se interessam principalmente pelo próprio instrumento, e não por um gênero ou repertório em especial o que pode facilitar o trabalho com gêneros que lhes sejam pouco ou nada familiares, como a música contemporânea. (DALDEGAN & DOTTORI, 2011, p. 1).

Afinada aos aspectos elencados acima, esta pesquisa fundamentou-se nas propostas de educação musical dos compositores-educadores, da intitulada “segunda geração” – John Frederick Paynter, Raymond Murray Schafer, Guy Reibel, Boris Porena e George Self – que na década de 50 e 60, na Europa e na América do Norte, se empenharam na inclusão da música nova no sistema educacional, conforme descreve Marisa Fonterrada:

Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”. (FONTERRADA, 2008, p. 179).

Entretanto, enquanto considera-se a existência de um claro distanciamento entre as produções musicais anteriores e a música do século XX e XXI surge, ironicamente, o ponto de

vista de que a música do século XX e XXI utiliza uma pluralidade de elementos que são característicos de períodos anteriores, adicionando maior nível de complexidade e delineamento (BARANKOSKI, 2004). Apesar das abordagens pedagógicas dos compositores-educadores discutirem a importância da inclusão da música do século XX e XXI para a educação musical da criança, e terem surgido já há um certo tempo, apenas recentemente no Brasil elas têm sido vinculadas ao ensino de instrumento de forma mais efetiva. Acerca do ensino do piano nos últimos anos é perceptível um crescente movimento de professores de piano e pesquisadores com forte interesse em trazer um novo olhar para a pedagogia desse instrumento.

Como justificativa da pesquisa, considerou-se a atual falta de práticas de música do século XX e XXI e a defasagem dos materiais pedagógicos nos processos de ensino do instrumento no contexto da formação pianística de iniciantes. Além disto, apoia-se no pressuposto de que o processo criativo do professor voltado ao aluno é significativo no atual cenário e, ainda, apesar de terem sido elaboradas nesta pesquisa algumas peças curtas e de nível técnico simples, julga-se que ao somar a prática docente no processo de composição pode-se obter como resultado uma ampla reflexão a respeito de cada etapa e, como consequência, um material pedagógico capaz de estimular a expressividade, criatividade e musicalidade do aluno (FILHO, 2019). Ponderou-se que este estudo possa contribuir para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem voltado ao sujeito com escuta renovada, atual e abrangente para corroborar novas perspectivas sobre os estudantes em iniciação ao piano.

Dos muitos questionamentos que dirigiram esta pesquisa, se destacam os seguintes: por que a música do século XX e XXI pode ser um viés de auxílio ao professor e aluno no processo de formação ao piano se consideradas as abordagens criativas? Por que novas propostas pedagógicas, portanto não convencionais, podem auxiliar professor e aluno à construir um percurso mais atual, amplo e significativo para o processo de ensino-aprendizagem?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar se práticas que se aproximam mais de ideias educacionais recentes, e da música do século XX e XXI, quando realizadas com alunos iniciantes ao piano, podem auxiliar no desenvolvimento musical e contribuir para a formação pianística. Os objetivos específicos foram: verificar como as mudanças ocorridas na música a partir da virada do século XIX para o XX convergiram para novas perspectivas no campo da educação musical; analisar se as propostas didáticas não convencionais poderiam auxiliar professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem; criar peças musicais e propostas pelo viés das abordagens criativas, com interesse didático, como material para aulas de crianças iniciantes ao piano a partir de reflexões das abordagens estudadas ao longo da pesquisa; e

incentivar professores à utilização de propostas didáticas não convencionais, através da criação musical com o uso de novas sonoridades e escuta expandida.

A metodologia escolhida foi a Pesquisa-Ação, a qual tem a natureza qualitativa, caráter intervencionista, adota procedimentos e planejamento bastante flexíveis, que são determinados pela dinâmica do pesquisador e do grupo (GIL, 2012, p. 143). Considerando a definição de Michel Thiollent, esta é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20). Destarte, foi necessário ampliar em certa medida o conceito metodológico da pesquisa-ação, devido à inviabilidade em obter participação plena dos alunos pela imposição de medidas de segurança sanitária do período pandêmico coincidente ao período de realização do mestrado. Porém, apesar da ausência de participantes em uma etapa prática da pesquisa, o que poderá ser realizado como desdobramento futuro da pesquisa, pôde-se aferir que as experiências enquanto docente, anteriores e atuais, puderam contribuir ao longo de todo o processo reflexivo autoral.

Esta dissertação contou com a criação de um conjunto de peças e propostas didáticas elaboradas especificamente para esta pesquisa com base nos pressupostos teóricos estudados e nas características do nível técnico dos alunos, são estas: *Oceanos*, *Início e Fim*, *Animais*, *Eis*, *Que...*, *Supernova* e *Silêncio*. O mote deste conjunto de peças foi o de aproximar os estudantes do contexto da música do século XX e XXI, incentivá-los a improvisarem e por fim, criarem suas próprias músicas, de maneira que os alunos possam ser conduzidos a uma nova escuta e a uma nova maneira de fazer música.

Quanto à estrutura do texto, a dissertação está organizada em três capítulos, procedidos de uma introdução e sucedidos de uma conclusão. No primeiro capítulo, expõem-se as principais transformações ocorridas na composição musical, a partir da virada do século XIX para o século XX, que convergiram em uma nova concepção de ensino musical no século XX e XXI. O segundo capítulo trata sobre como essa ampliação da linguagem musical repercutiu a pedagogia do piano, para isso, mostra-se o desenvolvimento das abordagens de leitura musical na iniciação ao piano, no Brasil, a partir da década de 1930 e, principalmente, de que modo o cenário atual aponta para a necessidade de um maior acréscimo dos elementos musicais do século XX e XXI a fim de auxiliar o desenvolvimento do aluno. No terceiro capítulo, apresenta-se a proposta composicional elaborada para este estudo, sendo uma primeira parte com um breve memorial descritivo da criação das peças e propostas e uma segunda parte, mostrando toda a proposta em si e as sugestões de execução.

“Sobre o que é essa nova música?
 Como todas as outras músicas, trata-se de maneiras de criar sons
 diferentes
 tipos de sons

sons únicos
 sons em dois e três
 muitos sons diferentes juntos

padrões e direções de sons
 sons agudos
 sons graves
 sons longos
 sons curtos

texturas e cores dos sons
 sons ásperos
 sons suaves
 sons brilhantes
 sons maçantes

De fato, qualquer coisa que você queira fazer com sons.

Sobre tudo
 Música é sobre sentir
 trata-se de ser sensível aos sons
 sobre dizer coisas através de sons
 sobre ouvir sons que você nunca ouviu antes

*Volte ao início. Tente esquecer todas as suposições que fazemos
 sobre a música; sobre ritmo e melodia. No seu ponto mais
 fundamental*

Música é animar-se com sons.

*Não existe um abismo tão grande entre a música de hoje e a música
 do passado. De fato, não há abismo. Tudo o que aconteceu é que*

Os recursos aumentaram.

*Agora há mais sons a serem usados para fazer música e mais
 maneiras de usá-los.*

Encontre alguns sons e tente fazer música”.
 (J. F. PAYNTER, 1972, p. 7, tradução nossa).⁶

⁶ Do original em inglês: “What is this new music about? / Like all other music it's about ways of building with sounds / different kinds of sounds single sounds / sounds in twos and threes / many different sounds together / patterns and directions of sounds / high sounds / low sounds / long sounds / short sounds / textures and colours of sounds / rough sounds / smooth sounds / bright sounds / dull sounds / In fact, anything you care to do with sounds. / Above all Music is about feeling / it is about being sensitive to sounds / about saying things through sounds / about listening to sounds you've never heard before / Go right back to beginnings. Try to forget all the assumptions we make about music; about rhythm and melody. At its most fundamental / Music is about getting excited by

1 FUNDAMENTOS PARA UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DE ENSINO

Neste capítulo, apresentamos como as transformações na composição musical, que ocorreram a partir da virada do século XIX para o século XX, corroboraram a ampliação do conceito de música em decorrência da disposição de novos recursos para ouvir, fazer e pensar musicalmente. Em seguida, apontamos as novas perspectivas para a educação musical, idealizadas a partir do período do pós-guerras, provenientes de compositores-educadores que se preocupavam em possibilitar aos alunos um ensino mais contemporâneo por meio de propostas que abrangessem as novas características musicais presentes naquela época. Por fim, ressaltamos que, ainda hoje, por meio de um ensino mais abrangente, criativo e significativo para o aluno, essas propostas educacionais musicais podem ser assertivas e que, mesmo mantendo seus princípios, é possível adaptações em diferentes contextos de ensino.

1.1 Contextualizando as transformações na composição e na educação musical

Sabe-se que, desde meados do século XIX até os dias atuais, o campo da composição musical foi marcado por um processo contínuo de transformações, já que o início do século XX representou um período de rápidas mudanças no campo da Música. Podemos ressaltar, dentre outras, as alterações no modo de produção, transmissão e recepção do material musical que, em decorrência das quebras de paradigmas na composição, levaram os princípios tradicionais a se expandirem abrindo espaço à outras possibilidades. Por conseguinte, o som como matéria prima vai ganhar principal destaque. Como consequência da ampliação dos recursos composicionais, pela abordagem dos ruídos e somando a existência de maior liberdade de exploração por parte do compositor, também foi necessário adotar outras formas de notação (PAYNTER, 1972).

Ademais, há de se destacar que os princípios tradicionais de harmonia e tonalidade⁷, que são a base da música ocidental, já haviam começado a ser contestados e entraram em franca expansão ao final do século XIX abrindo espaço para novas sonoridades, ampliando-se em outras possibilidades na criação musical. É importante pontuar que, historicamente quanto mais

sounds. / There's not such a big gulf between the music of today and the music of the past. In fact there's no gulf at all. All that has happened is that / Resources have increased. / There are now more sounds to be used for making music and more ways of using them. / Find some sounds and try making music" (PAYNTER, 1972, p. 7).

⁷ Como princípios tradicionais de tonalidade e harmonia, aqui se refere ao conceito maior-menor de tonalidade no qual cada nota, acorde e modulação, estão dispostos de acordo com um centro tonal, o que foi predominante na música ocidental, da segunda metade do século XVIII até início do século XIX, como principal forma de organização musical. (cf. MARTIN & DROSSIN, 1980, p. 57).

rápido as mudanças aparecem, menor é a probabilidade de que estas mudanças sejam imediatamente aceitas (MARTIN, DROSSIN, 1980, p. 2). Se observado o contexto histórico de forma superficial, pode-se deduzir, erroneamente, que há uma ruptura com o passado devido a essas abruptas mudanças provenientes das diversas correntes musicais que surgiram no século XX. Porém, quando olhado atentamente, apesar do modo que alguns compositores se opõem a tradição e expandem os recursos e regras composicionais, pode ser percebido que o que ocorre não seria bem uma ruptura, como salienta Paynter, “apesar de uma crença amplamente difundida, a música de hoje não é uma ruptura radical com a tradição, mas um crescimento constante e natural a partir dela”. (PAYNTER, 1972, p. 12, tradução nossa).⁸

Desse modo, os anos anteriores e posteriores ao início do século XX se destacam como um período de transição com intensa novidade musical⁹. Nesse espaço de tempo, foi perceptível a configuração de três movimentos dos compositores que buscavam uma certa identidade, mesmo em meio as mudanças:

O conservadorismo, caracterizado por uma extensão do tradicionalismo romântico; *intensificação*, marcada pela expansão dos recursos técnicos e harmônicos da era romântica; e *o radicalismo*, a rejeição do romantismo tradicional por compositores que buscavam novos caminhos de expressão musical sem as amarras do passado. Esses compositores identificados com os dois primeiros caminhos - o pós-romântico - marcaram o fim de uma era, embora muitos tenham vivido muito além dela; o terceiro caminho marcou o início de uma nova era. (MARTIN; DROSSIN, 1980, p. 4, grifos do autor, tradução nossa).¹⁰

Apesar da forte herança musical do século anterior, que se fazia presente no movimento conservador e no movimento de intensificação, entende-se que o terceiro grupo, denominado pelo autor de radicalismo, apenas foi possível devido ao passado, isto é, deve ser compreendido como uma progressão (MARTIN & DROSSIN, 1980, p. 2-4).

Ao refletir sobre o início dessas transformações musicais, Guy Reibel destaca alguns aspectos que foram fundamentais nesse cenário:

⁸ Do original em inglês: “[...] *in spite of a widely held belief, the music of today is not a radical break with tradition but a steady and natural growth from it*”. (PAYNTER, 1972, p. 12).

⁹ O leitor interessado no assunto pode verificar mais no livro: Uma Breve História da Música de Roy Bennett, tradução de Maria Teresa Resende Costa – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.

¹⁰ Do original em inglês: “**conservatism**, characterized by an extension of romantic traditionalism; **intensification** marked by the expansion of the technical and harmonic resources of the romantic era; and **radicalism**, the rejection of traditional romanticism by composers who searched for new paths of musical expression without the restraints of the past. Those composers identified with the first two paths - the postromantics - marked the end of an era, although many lived well beyond it; the third path marked the beginning of a new era”. (MARTIN & DROSSIN, 1980, p. 4).

- evolução dentro da linguagem musical, levando, após um prestigioso ciclo cultural da música ocidental, a um questionamento e uma ampliação da linguagem tonal;
- influência da música extra-europeia e papel particular do jazz;
- aparecimento de técnicas eletroacústicas;
- proliferação de repertórios populares (rock, variedade...);
- transformação dos meios de comunicação, que generalizam a escuta da música e possibilitam ouvir toda a música do mundo em altas doses. (REIBEL, 1984, p. 17, tradução nossa).¹¹

Desse modo, todos aspectos citados por Guy Reibel estavam à disposição dos compositores no século XX resultando em inovações nas produções musicais, quando comparadas àquelas de períodos anteriores. A expansão do sistema tonal nesse processo histórico composicional está associada à busca por novas sonoridades e ideias inspiradas em culturas orientais e aos sons das máquinas que estavam sendo produzidas em larga escala no mundo. Assim, “à medida que o século avançava surgiam propostas cada vez mais ousadas, abrindo um largo campo à experimentação, o som foi tomado como objeto, recolhido, examinado e dissecado” (FONTERRADA, 2008, p. 95). Isto posto, percebe-se que o sistema tonal estabelecido não era mais apropriado para as novas produções, sendo necessário que novos sistemas fossem instituídos (FONTERRADA, 2008, p. 94-95).

Considerando a existência do contraste entre a música tradicional e a música do século XX, que aparentemente parecem ser muito diferentes, o educador John Paynter aponta que a principal diferença é o estilo, no sentido de que este seria constituído de acordo com o nível de importância dado a cada um dos elementos que formam a música. Estes elementos poderiam estar congregados por aspectos:

1. A relação entre sons de altura específica, precisamente definida (ou seja, música composta de um série de notas bem definidas (tons) descritos por nomes, Lá, Si, Dó, Ré, Mi, Fá, Sol). Este é o máximo elemento básico da MELODIA.
2. O fator tempo. Os sons ocorrem em um espaço de tempo em intervalos regulares ou irregulares. Lá pode ser um pulso fixo, pode haver uma mudança no pulso ou pode não haver pulso discernível mas de uma forma ou de outra, estamos cientes dos sons avançando no tempo. Esse sentimento é o que chamamos de um senso de ritmo. Quer envolva ou não padrões rítmicos regulares repetidos, a sensação de movimento está lá.

¹¹ Do original em francês: “*évolution à l'intérieur du langage musical conduisant, après un cycle culturel prestigieux de la musique occidentale, à une remise en cause et à un élargissement du langage tonal; / influence des musiques extra-européennes, et rôle particulier du jazz; / apparition des techniques électro-acoustiques; / prolifération de répertoires populaires (rock, variété...); / transformation des moyens de communication, qui généralisent l'écoute de la musique et permettent d'entendre à haute dose toutes les musiques du monde*”(REIBEL, 1984, p. 17).

3. O tipo de som. Isso é difícil de descrever em palavras e temos que tomar emprestado das artes visuais. Falamos sobre *timbre* ou *tom de cor*. (PAYNTER, 1972, p. 18, grifos do autor, tradução nossa).¹²

Para o autor, até meados do século XIX, esses três aspectos, a melodia, o ritmo e o timbre, funcionavam de forma equilibrada, sendo que ambos estavam sob o mesmo nível de importância. Todavia, ao longo dos anos, os compositores começaram a demonstrar cada vez mais um interesse aprofundado pelo terceiro aspecto: o timbre. Obviamente isto não significou descartar inteiramente a melodia e o ritmo, mas somando-os à perspectiva de recursos ampliados. Logo, os compositores perceberam que não havia mais necessidade em manter rigorosamente aquele equilíbrio entre os elementos, podendo enfim, ter sido, em grande parte, o que caracterizou a música nesse período (cf. PAYNTER, 1972, p. 19). Ainda, para um pouco além do termo timbre ser relacionado na história à música do século XX, conclui-se que, conforme Delalande contrapõe, “a palavra timbre é muito inadequada, muito imprecisa, é de matéria que se deve falar, e de todas as qualidades morfológicas que ajudam a descrevê-la” (DELALANDE, 2019, p. 108). Em um mesmo sentido, Guy Reibel também destaca que “estamos testemunhando uma espécie de “retorno às raízes” da música: o modelo cultural herdado, cujo ponto de partida abstrato foi a nota musical, é substituído por um modelo novo e mais instintivo, em que o ponto de partida é o próprio som” (REIBEL, 1984, p. 17-18).¹³

Ao refletir sobre a amplitude dos recursos disponíveis, John Paynter cita o compositor Claude Debussy sobre a possibilidade de “usar qualquer som em qualquer combinação” e discorre o seguinte:

E se você poderia usar qualquer som, então também deveria haver maior liberdade nas maneiras como esses sons podem ser integrados em padrões. Não era mais razoável restringir a música às formas melódicas tradicionais e às harmonias que foram preparadas e resolvidas de acordo com os princípios estabelecidos. Agora os sons podiam ser usados ‘em qualquer sucessão’ para fazer uma continuidade musical”. (PAYNTER, 1972, p. 16, tradução nossa).¹⁴

¹² Do original em inglês: “1. The relationship between sounds of specific pitch, precisely defined (i.e. music made up of a series of quite definite notes (pitches) described by names, A, B, C, D, E, F, G). This is the most basic element of MELODY. / 2. The time-factor. The sounds occur in a space of time at regular or irregular intervals. There may be a fixed pulse, there may be a changing pulse or there may be no discernible pulse at all but one way or another we are aware of the sounds moving forward in time. This feeling is what we call a sense of rhythm. Whether or not it involves regular repeated rhythmic patterns the sensation of movement is there. / 3. The **kind** of sound. This is difficult to describe in words and we have to borrow from the visual arts. We talk about **timbre** or **tone-colour**” (PAYNTER, 1972, p. 18).

¹³ Do original em francês: “on assiste à une sorte de « retour aux sources » de la musique; au modèle culturel hérité dont le point de départ, abstrait, était la note de musique, se substitue un nouveau modèle, plus instinctif, dont le point de départ est le son lui-même” (REIBEL, 1984, p. 17-18).

¹⁴ Do original em inglês: “and if you could use any sounds then it followed that there must also be greater freedom in the ways in which these sounds could be built into patterns. It was no longer reasonable to restrict music to

Sendo assim, conforme ocorrido durante outros períodos do percurso da história da música, os compositores procuraram alargar os moldes tradicionais sobre os quais a música estava fundamentada como um processo de desdobramento. Logo, começaram a pesquisar maneiras de transcender a regularidade métrica, de mudar o plano formal e de alterar a harmonia.

Considerando o exposto, observa-se que os princípios tradicionais maior-menor de tonalidade não moldavam mais as novas produções musicais do século XX, uma vez que foram expandidos: desde o uso do cromatismo, enfraquecendo a superioridade da tônica na escala com a perda de centro tonal; passando para o pantonalismo, em que ocorre a utilização da escala diatônica como base tonal, mas sem o emprego das funções harmônicas tradicionais para enfatizar o ritmo e o contraponto; depois, abandonando em definitivo o uso de um centro tonal e de características gravitacionais em relação à tônica atribuindo igual importância a todas as notas, o que ficou conhecido como atonalidade; e ainda, abrindo espaço para a técnica serial ou dodecafônica, que iniciou com a necessidade que Schoenberg percebeu em se instituir uma coerência entre os diversos elementos de uma composição atonal – a qual teve como base uma série de doze notas dispostas em qualquer ordem, sem ocorrer repetição de uma mesma nota dentro da série e, da mesma forma, com a intenção da quebra perceptiva de um centro tonal. Sendo assim, embora coexistindo variados estilos¹⁵ neste período, a maioria das melodias compartilham certas características, como: extensa amplitude da dinâmica, saltos grandes e constantes e estruturas rítmicas irregulares. Nesse período, a harmonia e todos os outros conceitos musicais eram como uma extensão significativa do estilo individual do compositor oportunizando outros diversos princípios composicionais (MARTIN & DROSSIN, 1980, p. 57-67).

Por conseguinte, entende-se não haver motivo em restringir ou excluir a música dos conceitos de estruturas tradicionais, os quais se referenciam na escala ocidental e que se apoiam no sistema melódico-harmônico (REIBEL, 1984) uma vez que, mesmo com essa expansão do sistema tonal e dos princípios de organização rítmica, bem como pela crescente busca de novas

traditional melodic shapes and to harmonies that were prepared and resolved according to agreed principles. Now the sounds could be used 'in any succession' to make a musical continuity" (PAYNTER, 1972, p. 16).

¹⁵ O leitor pode verificar mais sobre nos seguintes livros:

MARTIN, R. William; DROSSIN, Julius. **Music of the Twentieth Century**. Prentice-Hall, 1980.

GRIFFITHS, Paul. A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

sonoridades e princípios de construção musical, os procedimentos estabelecidos anteriormente não foram totalmente descartados:

[...] a música empenha-se em se emancipar do sistema tonal maior/menor – fundamento da construção musical desde a Renascença – e dos princípios de organização rítmica que até então tinham direcionado a composição musical, buscando outros princípios construtivos. Mas, do mesmo modo que ocorre com a pintura em relação ao espaço, esse abandono não se dá por completo, continuando os princípios da tonalidade, de certo modo, presentes. Convivem, então, princípios tonais e novas sonoridades, alcançadas com o afastamento da tonalidade, bem como a exploração do tempo, dando abrigo a um sem-número de combinações até então não previstas na composição musical. (FONTERRADA, 2008, p. 91-92).

Ademais, um pouco dessa tradição teve continuidade nos novos procedimentos composicionais que surgiram, pois é certo que da música contemporânea derivam diversas vertentes estilísticas, que se apropriaram de diferentes estruturas, seja do abandono total de elementos tradicionais, até o retorno gradativo de alguns destes.¹⁶

Barankoski, discute como a literatura pianística do século XX pode contribuir para o desenvolvimento musical do aluno a partir dos níveis iniciantes. A autora defende que se for abordada desde o início, a posteriori em um nível mais avançado de estudo, quando o aluno se deparar com esta literatura, não estará lidando com algo inteiramente novo, estranho e complexo, visto que as suas experiências anteriores poderão auxiliá-lo na necessidade de compreender os elementos dessa linguagem a fim de construir sua interpretação. Portanto, esta seria uma forma de alterar o frequente cenário em que alunos em nível avançado apresentam dificuldades ao estudar uma obra contemporânea complexa devido ao pouco contato com o repertório. Além disso, é certa a autora quando discute o potencial pedagógico desse repertório, pois, mais do que apresentar inovações em todas as estruturas composicionais pode servir de reforço aos diversos elementos tradicionais, visto que também se constrói com algumas características de períodos antecedentes. Outro aspecto atrativo é que esse repertório denota do intérprete maior precisão em diversos aspectos como, por exemplo, a complexidade em níveis amplos de dinâmica, a ausência de métricas e/ou ritmos contrastantes e a exploração timbrística do piano (BARANKOSKI, 2004).

¹⁶ Muitas são as tendências musicais do século XX, conforme surgiam recebiam um rótulo, vários nomes terminados em “ismos” e “dades”, entre eles estão: impressionismo, nacionalismo do século XX, influências jazzísticas, politonalidade, atonalidade, expressionismo, pontilhismo, serialismo, neoclassicismo, microtonalidade, música concreta, música eletrônica, serialismo total e música aleatória (BENNETT, 1986, p. 68). O leitor interessado no assunto pode ler mais a respeito disso no livro, *Uma Breve História da Música* / Roy Bennett; tradução Maria Teresa Resende Costa – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968. E também no livro, *A Música Moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez* / Paul Griffiths; tradução, Clóvis Marques – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Pode-se dizer que diferente da música tradicional, “a música contemporânea, em geral, não se baseia em nenhuma tradição compartilhada e integrada [...] para se envolver em caminhos experimentais e multidirecionais, em busca de sistemas de pensamento renovados” (REIBEL, 1984, p. 12).¹⁷ Destarte, manifesta-se em uma busca sonora que é guiada pelo desenvolvimento da sensibilidade aos sons, pela experimentação e pela necessidade de uma nova escuta (PAYNTER, 1972).

Em razão da ocorrência das inovações nos procedimentos de criação musical, pode-se refletir que, “a própria palavra 'música' começa a assumir um significado novo, mais amplo, à medida que as influências do mundo composicional contemporâneo são sentidas na sala de aula. As oportunidades parecem infinitas” (PAYNTER, 1972, p. 9).¹⁸ Assim, ao olhar para a educação musical percebe-se que os professores conduzem os seus alunos à criação de suas próprias músicas e isso vem convergir no entendimento de que a música não está mais reservada a especialistas, pois o fazer e o pensar musical está disposto a todos (PAYNTER, 1972; REIBEL, 1984).

O ensino sempre esteve em constante transição e pode ser compreendido como um reflexo da visão de mundo e dos valores que estruturam a sociedade a qual este pertence. Esta visão está situada em uma determinada época da história, como bem descreve Marisa Fonterrada:

Como se viu, num período histórico não muito distante, não havia preocupação específica em cuidar do desenvolvimento e do bem-estar da criança, ou mesmo do jovem e adulto. A intenção do ensino variava a cada época, de acordo com a maneira pela qual a criança e o jovem eram vistos em determinada sociedade, bem como com a visão de mundo e os valores eleitos por essa sociedade. No século XIX que findava, essa intenção concentrava-se, antes de mais nada, na produção de bons intérpretes musicais; no âmbito acadêmico, o que se buscava era a excelência no conhecimento técnico/instrumental e científico. (FONTEERRADA, 2008, p. 121).

Em concomitância a essas transformações artísticas e científicas, brevemente mencionadas pela autora, é que surgiram os pedagogos musicais trazendo para o ensino musical aspectos do contexto social daquela época e, por isso, são considerados pioneiros¹⁹ no ensino

¹⁷ Do original em francês: “*la musique contemporaine, on peut sans danger, constater que les musiques contemporaines dans leur ensemble ne reposent sur aucune tradition partagée et intégrée, [...] qu'elles s'engagent dans des voies expérimentales et multidirectionnelles, à la recherche de systèmes de pensée renouvelés*” (REIBEL, 1984, p. 12).

¹⁸ Do original em inglês: “*the word 'music' itself beginning to take on a new and broader meaning as influences from the world of the contemporary composer are felt in the classroom. The opportunities seem infinite*” (PAYNTER, 1972, p. 9).

¹⁹ Estes são os que mais tiveram suas propostas desempenhadas no Brasil: Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki.

renovado de música. Suas propostas ficaram conhecidas por “métodos ativos” pela seguinte razão:

[...] todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida. É pela vivência que a criança aproxima-se da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida. Eles enfatizam a importância do movimento e do canto na aprendizagem da música, apesar de cada qual enfatizar um aspecto diferente. (FONTERRADA, 2008, p. 177).

Entretanto, apesar das transformações que ocorreram naquele período acerca dos procedimentos de composição e de produção musical, dentre elas, o desgaste do sistema tonal, as novas organizações rítmicas, o interesse pelo som como matéria prima e as mudanças da forma de notação musical, os educadores pioneiros não se valeram completamente dessa oportunidade, pois suas metodologias ainda focavam em melodias tonais e folclóricas (FONTERRADA, 2008). Foi apenas a partir de meados da década de 1950 e 1960, na Europa e na América do Norte, que estas transformações no campo da composição musical impactaram a educação musical, quando foram efetivamente assumidas por compositores intencionados em suas reflexões e suas práticas de ensino. Então revela-se a chamada “segunda geração” de compositores-educadores:

Essa época coincide com a grande virada da produção musical, com as pesquisas lideradas por Pierre Schaeffer na Radiotélévision Française (*Musique Concrète*) e as experiências de música eletrônica conduzidos por Eimert e Stockhausen nos estúdios de música eletrônica em Friburgo. De maneira geral, as propostas da chamada música de vanguarda apontavam para um renovado interesse pelo “som” como matéria-prima da música e sua transformação, graças a uma série de procedimentos de manipulação realizados em fita (Música Concreta) e por meio eletrônico. (FONTERRADA, 2008, p. 179).

Mesmo que as metodologias de ensino desses compositores pedagogos tenham sido estruturadas em resposta às inquietações ao contexto em que viviam, este legado pode ser essencial para a compreensão da atualidade do ensino musical, auxiliando na problematização desse ensino ou na reflexão sobre a sua organização. Percebe-se que ainda é necessário propostas de renovação na educação musical, principalmente no ensino instrumental, e os preceitos metodológicos emergentes transcendem ao contribuírem para isso (MATEIRO & ILARI, 2012). Então, Mateiro e Ilari, vão pontuar a necessidade de seguir um conhecimento crítico ao abordar os seguintes pontos:

- conhecer o contexto (social, histórico, cultural) em que cada método foi criado, para poder avaliar seus limites e suas contribuições;

- analisar seus fundamentos, procurando reconhecer as concepções de música e educação sobre as quais se apoia;
- compreender o papel que atribui ao aluno e ao professor;
- verificar os objetivos pedagógicos que procura alcançar;
- analisar as atividades ou exercícios que propõe, procurando apreender seus princípios de construção e seus procedimentos básicos;
- estabelecer relações com sua própria vivência musical e de seus alunos;
- articular tais propostas às situações educativas em que atua e/ou ao currículo da escola. (MATEIRO & ILARI, 2012, p. 19-20).

Entre os compositores-educadores apresentados destacamos: John Frederick Paynter, Raymond Murray Schafer, George Self, Boris Porena e Guy Reibel. Em suas propostas eles defendem a inserção dos procedimentos dos compositores de vanguarda nas práticas de educação musical e, por isso, suas metodologias privilegiam a criação musical (ouvir, fazer e pensar) com destaque para o som, suas características inerentes e a expansão dos elementos musicais disponíveis naquele período. Logo, o que vai sobressair nessas metodologias será a valorização da vivência musical no processo de ensino e na formação integral do ser humano ao procurar tornar crianças, adolescentes e adultos aptos a ouvir e fazer música. No mais, os compositores-educadores da segunda geração buscaram levar inclusive os procedimentos da música nova para o ambiente escolar, pois incentivam a prática da criação e da improvisação musical (FONTEIRADA, 2008).

John Paynter enfatiza que a notação musical não deve ser confundida com a música em si, já que existem inúmeras maneiras de criar música sem um registro, assim, incentiva a criação e o uso de grafias musicais alternativas. Ele encoraja os professores a introduzirem em suas salas de aulas novas formas de produção musical que utilizem a experimentação e a exploração dos sons. Defende o acesso ao repertório contemporâneo justificando que, quanto mais se ouve, mais significativo se torna o repertório. Para Paynter, este novo tipo de linguagem musical pode ser acessível a todos sem a necessidade de um conhecimento técnico, assim, “pode ser abordada por qualquer pessoa, independentemente de experiências musicais anteriores, ou seja, a nova música permite uma resposta imaginativa e criativa, envolvendo os que estão participando; desafiando-os” (PAYNTER, 1972, p. 96).²⁰

No Brasil também ocorreram tendências de renovação com a ascensão de um movimento musical instituído pelo compositor alemão Hans-Joachim Koellreutter. Radicado no Brasil desde 1937, Koellreutter trouxe novas perspectivas para a música e para a educação musical brasileira dando “início a um grande e diverso número de iniciativas que incluíram

²⁰ Do original em inglês: “*can be approached by anyone regardless of former musical experiences. The new music allows for an imaginative and creative response, involving players; challenging them*” (PAYNTER, 1972, p. 96).

recitais, palestras, cursos, criação de escolas, publicações, etc.” (KATER, 2018, p. 14). Marisa Fonterrada também comenta que “as propostas para o ensino de música no Brasil ganharam nova dimensão, com ênfase no aprofundamento das questões musicais e no desenvolvimento de processos criativos” (FONTERRADA, 2008, p. 215). Koellreutter criou em 1939 o Grupo Música Viva estruturado sob “três pontos básicos: a formação (educação), a criação (composição) e a divulgação de músicas de pouca difusão, contemporâneas ou não” (BRITO, 2015, p. 33).

Após as experiências pedagógicas de Koellreutter, decorreram “propostas de oficinas de música ligadas à criação musical e estudos do som em muito semelhantes aos procedimentos dos educadores-compositores” (FONTERRADA, 2008, p. 215). Destaca-se as Oficinas de Música, iniciadas por Koellreutter na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Instituto Villa-Lobos (IVL) e no Conservatório Brasileiro de Música (CBM). Entre as décadas de 1960 e 1970, na Universidade de Brasília (UnB), essas tendências estiveram presentes na sistematização das Oficinas Básicas de Música como disciplina e, portanto, muitos alunos e profissionais da instituição foram influenciados e tiveram a oportunidade de conviver com todo este arcabouço histórico importante para a Educação Musical. Podemos elencar aqui alguns desses brasileiros: Reginaldo Carvalho, Conrado Silva, Luís Carlos Czeko, Emilio Terrazza, Cecília Conde, Jamary Oliveira e Alda Oliveira (BORGES, 2014; FONTERRADA, 2008).

Dessa tendência de Educação Musical, já iniciada em vários países da Europa, conduzida por compositores que começaram a se interessar pelo processo de ensino para estudantes de diferentes faixas etárias, surgem estes pioneiros no desenvolvimento de metodologias que tinham procedimentos ligados ao fazer criativo e à escuta ativa, visto que até aquele momento era algo restrito ao campo da música contemporânea (BORGES, 2014, p. 19; FONTERRADA, 2012, p. 99; 2015, p. 145-146). Como exemplo, Koellreutter dizia a seguinte expressão, “meu método é não ter método [...] o método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além” (BRITO, 2001, p. 29). Assim, Koellreutter sempre orientou que os professores não utilizassem um currículo pronto e fechado, mas que permitissem a si mesmos avaliar cada conteúdo de acordo com o que é mais relevante de ser abordado, conforme cada aluno e seu contexto. Sobretudo, ele defendia que o professor deve estar atento para perceber quando é o melhor momento para ensinar um novo conteúdo ao aluno. Koellreutter buscava uma educação musical focada no tempo atual do ser humano e da sociedade (BRITO, 2001). Por conseguinte, é compreensível que os educadores reflitam sobre como e quando propor determinados conteúdos, considerando o apontamento de Koellreutter em que “é preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar” (BRITO, 2001, p. 31).

Atualmente, é possível encontrar várias pesquisas que utilizaram em sua fundamentação alguns dos princípios dos compositores educadores da segunda geração, principalmente, com o objetivo de assumir propostas educativas mais renovadas para promover o desenvolvimento criativo do aluno, a ampliação da escuta e a aproximação com repertórios musicais do século XX e XXI e, conseqüentemente, os conceitos musicais que estes carregam. A seguir, serão apresentadas algumas dessas pesquisas que serviram de inspiração no início da trajetória de elaboração desta dissertação e deram amparo às reflexões dos processos decorrentes.

Leila Vertamatti desenvolveu sua dissertação de mestrado ao trabalhar com um coral infanto-juvenil, o Grupo CantorIA do Instituto de Artes da UNESP. O período prático da pesquisa foi desenvolvido a partir da intenção de ampliar o repertório daquele coro, visto que, a pesquisadora constatou que a música contemporânea não estava presente em seu repertório usual, bem como, também não pertencia a grande parte dos coros infanto-juvenis da cidade de São Paulo. Estes repertórios, de modo geral, se restringiam a músicas tonais sendo estas populares, étnicas ou eruditas, e, assim, o uso de outros sistemas de organização harmônico-melódica, quando ocorria, era bem raro. Durante um ano, o grupo pôde ter a experiência de estudar o repertório contemporâneo e na finalização do período já compunham suas próprias peças com base em todo o processo e elementos vivenciados aos quais foram expostos (VERTAMATTI, 2008).

A pesquisadora embasou-se, dentre outras, na teoria do compositor educador Reibel em que diz respeito às “chaves de escuta”, supondo que um indivíduo que tem falta de prática ou de escuta do repertório contemporâneo, conseqüentemente, não terá elementos de experiências passadas que poderiam auxiliá-lo a compreender este tipo de música, visto que esse repertório não compartilha dos mesmos códigos ou do mesmo uso que aqueles pertencentes ao sistema tonal. Sendo assim, devido ao distanciamento entre o indivíduo e a música, se faz crucial oferecer novas experiências a fim de propiciar a compreensão (REIBEL, 1984; VERTAMATTI, 2008).

Deste modo, em todo o processo de aproximação ao repertório, a pesquisadora sempre procurou caminhos que gerassem a compreensão do público e não apenas uma simples execução ou um fazer por si mesmo sem um propósito definido, assim, procurou selecionar peças com destaque de apenas um aspecto do repertório contemporâneo por vez. Logo, os participantes foram adquirindo capacidades específicas de forma gradativa e, quando assimiladas, foi “possível sobrepor e justapor várias delas [...] as estratégias serviram como ‘chaves de escuta’ às obras trabalhadas, permitindo que a porta da compreensão fosse aberta a

cada uma delas” (VERTAMATTI, 2008, p. 199). Como um dos resultados desse estudo, constatou-se que a interferência na forma de escuta dos participantes auxiliou na compreensão musical das peças estudadas abrindo-lhes um leque maior de sonoridades e, por fim, aumentando a competência vocal do coro para obras de quaisquer estéticas (VERTAMATTI, 2008).

Outro pesquisador, que de forma semelhante aproximou em sua pesquisa o público participante ao repertório da música contemporânea, foi o compositor Alvaro Borges. Vale enfatizar que poucos são os compositores atuais que se preocupam com a educação, mas graças a propostas como essa, a tendência tem crescido. Especificamente, sua busca pela aproximação se deu entre os educadores do Programa “Música na Escola” do município de Pouso Alegre em Minas Gerais, o qual já incluía a música no currículo da escola regular, porém, até então, não havia abordagem do repertório da música contemporânea, experimental e/ou eletroacústica. O pesquisador ofereceu atividades conjuntas com os educadores do Programa, as chamadas Oficinas de Formação, com a intenção de ampliar o repertório musical e didático e posteriormente atuou em conjunto a eles e aos alunos das escolas. Essa atuação teve base integralmente nas propostas dos compositores educadores da metade do século XX e, sob influência delas, criou um conjunto de propostas composicionais, denominado Ciclo Pedagógico²¹, sendo uma obra que “reflete os aspectos didáticos de propostas em educação musical que assumem o processo de criação como elemento central do aprendizado, balizados pela vivência e experimentação sonora com escuta crítica” (BORGES, 2014, p. 66). A partir dessa proposta do autor foi possível visualizar as múltiplas possibilidades de introduzir na escola a prática criativa da música contemporânea de maneira que haja assimilação e compreensão ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Outra linha de renovação de ensino, que dispõe de algumas semelhanças aos educadores compositores da chamada “segunda geração”, é a proposta de pedagogia do despertar, do compositor francês François Delalande, que foi inspirada nas teorias de Piaget

²¹ Posteriormente, publicou como um *e-book* gratuito disponível na internet, pode ser acessado pelo link: <[https://www.academia.edu/7996500/Ciclo Pedagógico sonoridades contemporâneas para educação musical 2014](https://www.academia.edu/7996500/Ciclo_Pedag%C3%B3gico_sonoridades_contempor%C3%A2neas_para_educac%C3%A3o_musical_2014)>. Acesso em: 08 nov. 2021.

sobre o desenvolvimento cognitivo infantil²² e na música concreta²³. Delalande defende que as fases de jogo propostas por Jean Piaget também podem ser encontradas na música em suas três formas: sensório-motor, simbólico e jogo de regras – que são compreendidas como três atividades espontâneas na infância. É uma ideia que parte daquilo que já existe latente nas crianças, consiste como a fonte do jogo musical, para ser desenvolvida de maneira lúdica e agregando complexidade com a adição de outros aspectos. Portanto, não é um pensamento educacional que entende a criança como ente vazio musicalmente com necessidade de direcionamento para alcançar um nível de competência, mas sim, o oposto. Importante articular que o compositor Guy Reibel, pelo mesmo viés, tem como centro de sua pedagogia o jogo musical, tanto que a expressão “modo de jogo” foi atribuída a ele (DELALANDE, 2019). Quanto à sua proposta em relacionar o fazer musical da criança com as práticas da música concreta, Delalande discorre que:

[...] as crianças de uma classe de Educação Infantil são músicos “concretos”. Elas descobrem utensílios, corpos sonoros quaisquer e possuem, frente a esses “instrumentos”, uma atitude muito próxima à de um músico fechado em um estúdio para fazer uma “gravação”. Elas exploram o dispositivo, observam o que dele é possível tirar, tentam produzir toda uma família de sons que se pareçam. (DELALANDE, 2019, p. 31)

Por conseguinte, para o autor há uma significativa semelhança entre o que os músicos concretos fazem e as produções musicais infantis. Uma parte da abordagem de Delalande se idealiza em uma pesquisa que é guiada pelas próprias crianças, tendo como base a exploração e descoberta de objetos sonoros. Nessa perspectiva, o professor exerce um papel mais próximo ao de um observador e encorajador, permitindo o desenvolvimento da pesquisa criativa que, posteriormente, pode ser conduzida para atividades mais complexas, avançando até que as experiências se transformem em invenção e composição das crianças (DELALANDE, 2019).

Grande parte das produções musicais infantis está mais próxima de peças recentes do que de outras, formadas por um sistema musical tradicional. Desse modo, Delalande expõe que

²² Biólogo e psicólogo suíço, conceituou quatro fases do desenvolvimento cognitivo infantil, sendo tais: sensório-motor (0 a 2 anos), ausência da função semiótica; pré-operatório (2 a 7 anos), simboliza objetos ausentes; operatório-concreto (7 a 11 anos), considera o ponto de vista do outro; operatório-formal (a partir de 12 anos), tem o raciocínio hipotético dedutivo. O leitor interessado pode ler mais sobre o assunto no livro de Jean Piaget: O nascimento da inteligência na criança. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

²³ Técnica experimental de composição que utiliza fragmentos de sons sintéticos ou gravados para serem recortados, colados e manipulados, com o auxílio da tecnologia eletrônica para produzir música. Este movimento ocorreu em consequências às pesquisas de Pierre Schaffer e principalmente com a criação, em 1951, do Grupo de Pesquisa de Música Concreta (*Groupe de Recherche de Musique Concrète* – GRMC).

a escuta pela criança de sua própria música e, depois, de músicas que se assemelham à sua produção pode ser um fator de motivação para ela:

Por exemplo, as famosas Variações para uma porta e um suspiro de Pierre Henry, são obras, em geral, rejeitadas pelos adultos, mas que ganham a adesão dos pequenos. Temos feito esta experiência em creches: eles deixam tudo para escutá-la; ficam fascinados! Por outro lado, Mozart, ao contrário de uma ideia bastante difundida, não tem sucesso! É normal: Pierre Henry faz uma porta cantar. É precisamente o que as crianças mesmo fazem; elas se reconhecem nisso! (DELALANDE, 2019, p. 158)

Atividades de escuta como a descrita podem corroborar a segurança, estimular novas ideias e servir de referência às novas criações para os alunos. Sobretudo, podem da mesma maneira, contribuir para que não se tenha a impressão de que aquilo que produzem é demasiadamente distinto da música de compositores consagrados pela história e das músicas divulgadas pela mídia, e por fim, propiciar uma aproximação com esses compositores (DELALANDE, 2019). Ainda a respeito da escuta é conveniente que não se insensibilize sua percepção, mas que se dê importância a cada aspecto, já que as crianças têm “curiosidade pela matéria do som, pelo seu grão, pelo som em si, pela vibração, pela sua manutenção, pelo seu caráter concreto” (DELALANDE, 2019, p. 130). Por isso, seria conveniente uma ampliação do vocabulário musical para que não se atrofie a escuta negligenciando aspectos que podem ser até os mais importantes do ponto de vista perceptivo, pois “se você fala de variação de intensidade enquanto a criança lhe propõe um jogo complexo de apoios, grãos, cor vocálica, você corre o forte risco de lhe atrofiar a percepção” (DELALANDE, 2019, p. 111). Sob a influência de uma escuta formalizada o ouvinte dá maior destaque aos padrões melódicos, rítmicos e harmônicos, o que acaba bloqueando sua própria escuta. Porém, salienta-se que a criança se interessa por cada ruído e se atenta a cada detalhe do som, ao contrário do adulto, seu processo de análise é diferente, o que deve ser valorizado. Por fim, ao mesmo passo em que aprendem a ouvir, também produzem suas invenções musicais (DELALANDE, 2019).

Desse modo, é certo que a inserção deste tipo de repertório no processo de aprendizado musical infantil pode trazer aspectos importantes para a construção do processo interpretativo, como a expressividade, a sonoridade e a criatividade da criança. Além do que, o processo de leitura convencional é complexo para a criança que está iniciando no instrumento:

O pianista iniciante levará anos para se libertar da partitura, do nota a nota, para ter acesso, enquanto lê, a uma dimensão um pouco musical. Não peça a nossos músicos iniciantes, que são as crianças, que dominem essa sábia ginástica intelectual. Se elas tiverem uma partitura morfológica sob os olhos, espere que produzam uma música formal. Mas, no dia em que o seu projeto for mais expressivo, que adotarem um gráfico sugestivo, elas ficarão mais livres (DELALANDE, 2019, p. 193).

Sobre esse mesmo sentido, também se pode inferir que certos tipos de notação musical do século XX e XXI, ao permitirem maior liberdade ao intérprete, sugerirem ideias e orientarem a improvisação, se aproximam do contexto espontâneo infantil. Susana Maria Maia Porto em sua tese de doutorado, realizou uma investigação-ação, e dentro de vários pontos de destaque em sua escrita, menciona-se que a confirmação de sua hipótese inicial de que a música erudita contemporânea, assim como outros tipos de música, é essencial para a educação musical da criança. Concorde-se com ela quando argumenta que:

O fato de existir esta aproximação entre a música erudita contemporânea e as invenções/criações espontâneas das crianças, leva-nos a acreditar que o mesmo sucede não só pelo poder criativo e imaginativo inerente ao universo infantil, mas também porque o sentido de tonalidade ainda não se encontra inteiramente estabelecido. Daí que, quanto mais cedo se educar a criança de forma bilíngue ou plurilíngue ao nível musical, mais sólida será a sua formação em termos do saber escutar e do saber fazer. Isto é, permitir que o ensino da música possa abraçar as várias linguagens de forma eficaz, não se restringindo apenas à linguagem tradicional, de modo a não limitar e depauperar o desenvolvimento auditivo e a percepção musical (PORTO, 2014, p. 120).

Portanto, a música do século XX e XXI, se aproxima ao que a criança pode inventar como anotação gráfica de suas próprias invenções. Porém, quando o único foco do ensino com crianças iniciantes é a decodificação de signos contidos no papel e não se investe em outros tipos de notação, inúmeros outros aspectos essenciais relacionados a escuta e a sensibilidade, correm o risco de serem suprimidos (DELALANDE, 2019).

“A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano”.

(Jean Piaget, 2001, p. 20).²⁴

“A situação mudou. Durante o período em que vigorava a notação musical na partitura, respeitando-se os estilos tradicionais, a criação se reservava aos compositores profissionais. Quanto aos outros – as crianças, os amadores, os melômanos – limitavam-se ao papel de ouvintes ou ao rigor de intérpretes de um repertório que, de modo geral, se restringia às músicas do passado”.

(François Delalande, 2019, p. 18).

“[...] o desenvolvimento da capacidade técnica evolui ao mesmo tempo que o treinamento do ouvido e o ensino da compreensão musical. Isso parece ser algo entendido, mas não é [...] a criança deve entender tudo o que ela toca [...] do contrário, toca-se piano, mas não se faz música”.

(Margit Varró, 1928, p. 8 apud PÉREZ, 1995, p. 9-10, tradução nossa).²⁵

²⁴ PIAGET, Jean. *Criatividade*. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

²⁵ Do original em espanhol: “[...] el desarrollo de la capacidad técnica evoluciona al mismo tiempo que la formación del oído y la educación de la comprensión musical. Esto parece ser algo sobreentendido pero no lo es

2 ABORDAGENS CRIATIVAS AO PIANO

Após a breve explanação acerca das principais mudanças ocorridas no campo da composição musical que culminaram em transformações na educação musical, este capítulo discorrerá a respeito da influência que todo esse processo exerceu sobre a pedagogia do piano. Os educadores compositores da década de 50 e 60, pertencentes a “segunda geração”, trouxeram propostas de ensino mais amplas que incluem a música do século XX e XXI e permitem a expansão da escuta, e ainda, disponibilizam a criação musical para qualquer indivíduo que, mesmo sem conhecimentos prévios, livremente pode experimentar e criar. Isto posto, agora se observa o desdobramento decorrido no campo da pedagogia do piano devido ao processo de ampliação da linguagem musical. Pontua-se como propostas inovadoras que abordam a música do século XX e XXI, podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem entre professor e aluno.

2.1 Uma trajetória no ensino de instrumento: rumo às propostas inovadoras

Apesar das novas perspectivas ensejadas na educação musical observa-se que o ensino de instrumento, de forma geral, pouco progrediu acerca de suas práticas de formação discentes e trajetórias docente, pois muitos professores, ainda no século XXI, permanecem inertes às transformações no campo da composição musical focando-se em uma formação tecnicista, privilegiando princípios enraizados em modelos antigos, com ênfase única na música de concerto europeia, principalmente em instituições de ensino de modelo conservatorial, corroborando a permanência de um ensino tradicionalista.

Considera-se como ensino tradicional de piano quando se prioriza o aprendizado da leitura e da escrita convencional voltado à técnica e à prática do repertório de música centro-europeia do período Barroco e princípios do século XX (cf. ALMEIDA, 2014, p. 10). Nessa concepção de ensino, geralmente exige-se que já na iniciação ao instrumento seja trabalhado, simultaneamente, “o desenvolvimento motor, o uso do corpo para tocar o instrumento, e a leitura da notação musical” (HOLLERBACH, 2003, p. 30). Desta feita, a autora adverte que:

Despende-se considerável tempo e esforço, deste modo, para que o aluno possa ‘finalmente tocar’. O fazer musical, portanto, permanece dependente do domínio

así [...] el niño debe comprender todo lo que toca [...] si no es así, se toca el piano pero no se hace música”. (VARRÓ, Margit, 1928, p. 8 *apud* PÉREZ, 1995, p. 9-10).

técnico nestas duas habilidades, isto é, enquanto não se souber ler, não se ‘toca’. No ensino contemporâneo de música, no entanto, **o tocar de ouvido, a imitação e a improvisação têm sido atividades fundamentais, tratando em especial do fazer musical desde o início, enquanto ocorrem várias atividades preparatórias à leitura absoluta** (HOLLERBACH, 2003, p. 31, grifos nossos).

Como exposto pela autora, no ensino mais atual, ou contemporâneo, além das habilidades técnicas de leitura da notação, que podem ser desenvolvidas por diversas atividades preparatórias visando a longo prazo a compreensão e o domínio da leitura absoluta, outras habilidades também se tornam prioridades, sobretudo a fim de dispor o fazer musical mais significativo para o aluno. A respeito da improvisação, concorda-se que:

A improvisação é uma atividade que podemos incluir desde o primeiro momento, se a entendermos como experimentação, manipulação de materiais musicais, numa dupla corrente de trocas, de modo que se trate de fazer soar o que se ouve internamente, e por sua vez a experiência do produto sonoro alimenta a imaginação sonora. A criança pode brincar com "clusters" ou "glissandos" tentando caracterizar um personagem de sua fantasia de infância, ela pode atuar nas teclas pretas (tudo soa bem!) Encontrando belas melodias ou ritmos frenéticos, pode inventar histórias de diferentes animais, de diferentes países etc. É importante incluir a improvisação o mais rápido possível antes que apareça o senso crítico que inibe a criatividade, fenômeno comum no músico adulto que quer começar a improvisar. As crianças tendem a se entregar à improvisação com frescor e espontaneidade. Aumenta a sua criatividade e fantasia, ajuda-os a compreender melhor o que jogam, melhora a memória e dá-lhes segurança quando jogam em público. Por meio da improvisação, estabelecem-se vínculos afetivos com o instrumento que os faz superar as crises mais agudas. A improvisação possibilita uma forma impulsiva e não reflexiva de tocar piano, o que o torna um meio extraordinário na hora de iniciar adultos, em cuja formação educacional é muito mais difícil para eles atuarem espontaneamente. Da improvisação à composição, há apenas uma etapa. Não há nada mais reconfortante para a autoestima do que a sensação de ter criado algo próprio. (PÉREZ, 1995, p. 10-11, tradução nossa).²⁶

Também a respeito da iniciação ao piano, considera-se que:

[...] a sensibilização aos materiais sonoros, o desenvolvimento das habilidades motoras e a intimidade com o instrumento, por favorecerem a compreensão musical e

²⁶ Do original em espanhol: “*La improvisación es una actividad que podemos incluir desde el primer momento, si la entendemos como experimentación, manipulación de materiales musicales, en una doble corriente de intercambio, de forma que se trata de hacer sonar lo que internamente se escucha, y a su vez la experiencia del producto sonoro alimenta la imaginación sonora. El niño puede jugar con "cluster" o "glissandi" intentando caracterizar a un personaje de su fantasía infantil, puede actuar sobre las teclas negras (¡todo suena bien!) encontrando bonitas melodías o ritmos frenéticos, puede inventar historias de diferentes animales, de diferentes países, etc. Es importante incluir lo antes posible la improvisación antes de que aparezca el sentido crítico que inhiba la creatividad, fenómeno común en el adulto músico que quiere comenzar a improvisar. Los niños se suelen entregar con frescura y espontaneidad a la improvisación. Les potencia la creatividad y fantasía, les ayuda a entender mejor lo que tocan, les potencia la memoria y les da seguridad a la hora de tocar en público. Mediante la improvisación se establecen vínculos afectivos con el instrumento que hacen superar las más agudas crisis. La improvisación posibilita una forma de tocar el piano impulsiva y no reflexiva, lo que lo convierte en un medio extraordinario a la hora de iniciar al adulto, por cuyo bagaje educativo le es mucho más difícil actuar espontáneamente. De la improvisación a la composición hay sólo un paso. No hay nada más reconfortante para la autoestima que la sensación de haber creado algo propio*”. (PÉREZ, 1995, p. 10-11).

a possibilidade de uma performance mais refinada, devem ser estimulados antes que seja requisitada a capacidade de decodificar e relacionar a grafia musical com a realização do fenômeno sonoro (RAMOS; MARINO, 2003, p. 44).

Visto que essa fase é fundamental na estruturação do ensino musical de um indivíduo, pois aquilo que este vivenciar e compreender, certamente, estará impregnado em todas as etapas posteriores de seu desenvolvimento musical. Assim, entende-se que a iniciação ao instrumento é, geralmente, “o momento mais decisivo para estabelecer uma relação saudável e harmoniosa com a música” (PÉREZ, 1995, p. 4, tradução nossa).

Sobre possíveis falhas presentes no ensino a pianista, professora e pesquisadora Moema Craveiro Campos, aponta:

Já não estaria passada a hora de rever métodos para iniciação que pudessem realmente atender necessidades, que considerassem o aluno músico, compositor, maestro e ouvinte em potencial necessitado de estímulo e que desse espaço para uma informação musical que permitisse a livre expressão? Será que estariam todos os alunos interessados no estudo do piano que tem como meta o virtuosismo? (CAMPOS, 2000, p. 122).

Observa-se, portanto, que a abordagem tradicional, aquela que enfatiza os processos de leitura musical com técnica instrumental, é importante para o aprendizado, mas é também necessário o acolhimento de algumas inovações no ensino e a inclusão de processos criativos musicais.

Na iniciação ao piano é comum os professores utilizarem métodos e livros didáticos como parte fundamental no ensino, visto que, em geral, estes apresentam um direcionamento progressivo dos conteúdos musicais. Atualmente existem diversos materiais didáticos, porém, percebe-se que:

Os métodos mais recentes são muito completos, mas ainda assim muitos professores recorrem muitas vezes a uma combinação de 1 a 4 métodos, já que nenhum método de piano é perfeito ou verdadeiramente global, antes cada um tem a sua própria combinação de pontos fortes e fracos. (FARIA, 2016, p. 14)

Entretanto, há professores que respaldam, quase que integralmente, suas práticas de ensino nos métodos e livros didáticos, supondo que estes são suficientes para um processo completo de ensino-aprendizagem. Kaplan orienta que, para se alcançar os objetivos propostos “com o máximo de eficiência e economia de tempo” deve-se considerar “as condições internas

da aprendizagem: grau de maturação, experiências prévias e necessidades do aluno” (KAPLAN, 1987, p. 95).²⁷ Para o autor, é fundamental que se pondere os seguintes dados:

1º A formação dos hábitos motores está condicionada por:

a) a acuidade de percepção e o nível intelectual do educando.

b) a maturação de seu sistema nervoso.

c) a experiência prévia que possui no campo específico em apreço e

d) as condições físicas apropriadas à execução do instrumento escolhido.

2º O conceito de “dificuldade” é relativo nas tarefas que demandam para sua execução de habilidade física. O nível de dificuldade de uma determinada ação não se encontra nela mesma e sim no grau de desenvolvimento da psicomotricidade do indivíduo que a executa, grau este que lhe permite realizar, ou não, as coordenações de caráter muscular apropriadas ao caso.

3º Existem etapas bem definidas do desenvolvimento psicomotor do ser humano normal, que se caracterizam pelo gradual e progressivo domínio da atividade muscular voluntária e pela sucessiva integração de três fatores: Precisão, Rapidez e Força, integração essa que alcança sua plenitude aos 14 anos (KAPLAN, 1987, p. 96).²⁸

Assim, sobre a importância na escolha de material didático, Kaplan considera:

[...] a falta de um critério alicerçado em premissas científicas na escolha do material de estudo, faz com que o iniciante enfrente desde o começo – especialmente quando se trata de crianças de 7 – 8 anos de idade – uma série de problemas de tal envergadura, que não é raro que perca a motivação e o gosto pelo estudo do instrumento escolhido (KAPLAN, 1987, p. 99).

Neste sentido pode-se entender que não existe um material didático que seja suficiente para atender as necessidades específicas de cada aluno na iniciação ao piano. Porém, a partir de uma escolha consciente, em conformidade com as especificidades do aluno, o professor pode congrega vários materiais a fim de alcançar os objetivos que propõe ao ensino.²⁹ É o que também aponta a pesquisadora Joana Magalhães Faria, “os métodos mais recentes são muito completos, mas, ainda assim muitos professores recorrem muitas vezes a uma combinação de 1 a 4 métodos, já que nenhum método de piano é perfeito ou verdadeiramente global”, ao investigar a pertinência da criação de um novo método de iniciação ao piano e quais seriam os

²⁷ José Alberto Kaplan, apresenta em seu livro “Teoria da Aprendizagem Pianística” - 1987, uma análise interdisciplinar da técnica pianística a partir de contribuições teóricas da fisiologia, anatomia, física e psicologia.

²⁸ Para o leitor interessado na história de técnica pianística, indica-se o livro “*História de la Técnica Pianística*” de Luca Chiantore - 2001, no qual apresenta-se um panorama histórico da técnica de pianistas e compositores renomados, relacionado com a evolução do repertório, teorias pedagógicas e transformações do instrumento.

²⁹ É essencial que o professor, também, cuide para que o aluno desenvolva sua técnica pianística de forma saudável, racional e musical. Para o leitor interessado nessa temática, tem-se o recente artigo de Melo e Gerling, no qual organizaram conceitos fundamentais da técnica pianística em sete pilares “postura corporal, coordenação dos movimentos, função do braço, movimentos semicirculares inferiores e superiores, movimentos rotatórios, deslocamento lateral progressivo no teclado e agrupamento de leitura e realização” (MELO; GERLING, 2021, p. 3-4).

princípios orientadores para tal (FARIA, 2016, p. 14). Por fim, “o método deixou de ser aquela espécie de ‘livro de cabeceira’ para ser antes de tudo um livro de referência, uma compilação de propostas materiais e metodologias (PÉREZ, 1995, p. 18, tradução nossa).³⁰

Na pedagogia do piano existem diferentes abordagens de leitura, ou seja, a maneira pela qual se aborda a notação musical com o aluno, sendo essas as mais conhecidas pelos professores:

- a abordagem do dó central – quando o aluno mantém os dois polegares no dó central;
 - a abordagem de múltiplas tonalidades – quando o aluno inicia com os cinco dedos sobre os cinco primeiros graus das escalas maiores;
 - a abordagem de relação intervalar – quando a leitura é feita pela relação intervalar a partir de alturas definidas ou notas de referência;
 - a eclética – abordagem que utiliza uma combinação das três citadas.
- (USZLER; GORDON; SMITH, 2000).

Porém, os mesmos autores advertem quanto a esta classificação:

Caracterizar um método de piano unicamente por identificá-lo com uma destas três abordagens de leitura é simplista. Continuar a aplicar estas classificações com métodos publicados recentemente é ainda mais complicado pelo fato de que alguns métodos tentam combinar as melhores características de cada abordagem de leitura. No entanto, a utilização de tais classificações persiste, e os professores ainda formam muitas opiniões sobre um método inteiro com base na abordagem de leitura que apresenta (USZLER; GORDON; SMITH 2000, p. 5).

Todavia, esta classificação é passível de crítica por não constar uma categoria voltada à música contemporânea, como exemplo, a abordagem por leitura gráfica, a fim de complementar o aprendizado do aluno ao incluir as notações musicais não convencionais correspondentes ao século XX e XXI. Além disso, é importante que se procure escolher o material didático conforme o contexto particular do aluno e incluir repertórios que sejam do seu cotidiano, de forma condizente às características e nível de habilidades técnicas. Sobretudo, defende-se que, além de uma abordagem de leitura tradicional não retraindo sua importância, também se possibilite ao aluno a criação de suas próprias músicas e de registros próprios. Assim, a iniciação ao piano também poderia contemplar simultaneamente abordagens de leitura não convencionais, como por exemplo:

- Notação aproximada: utilizada na música contemporânea. Grafa os signos sonoros de modo aproximado, isto é, não se preocupa com a exatidão de correspondência entre os símbolos e o som pretendido.

³⁰ Do original em espanhol: “*el método ha dejado de ser esa especie de "libro de cabecera" para ser sobre todo libro de consulta, recopilación de material y propuestas metodológicas*” (PÉREZ, 1995, p. 18).

- Notação gráfica: utilizada na música contemporânea, cujo intuito é estimular, motivar e sugerir a decodificação dos signos musicais.
- Notação roteiro: utilizada na música contemporânea; é notação que somente delinea a sequência dos signos musicais.³¹ (KOELLREUTTER, 2018, p. 107).

Buscando algumas respostas neste sentido, observou-se que Ana Lucia Moreira realizou uma análise de livros didáticos para crianças na iniciação ao piano, disponíveis no Brasil a partir da década de 1930, mostrando os desdobramentos das abordagens de leitura. Nos próximos parágrafos será apresentado uma linha histórica, exposta a partir dessa pesquisa, complementada por outras mais recentes, com a adição de publicações pedagógicas novas, com a intenção de ampliar a perspectiva em torno da problemática desta pesquisa.

Até a década de 1930, o que se dispunham no Brasil eram materiais europeus. Sendo estes métodos com pequenas lições organizadas em ordem gradativa e estudos compostos de peças complementares sem uma ordem definida, para reforço de conteúdos e desenvolvimento de outras habilidades. Ambos constituídos pela leitura musical por oitava utilizando duas claves de sol com predominância de melodias em tonalidade de Dó Maior e, por isso, o uso exclusivo de teclas brancas. Os principais livros utilizados naquela época eram, os europeus: *Escola Preparatória de Piano op. 101*, de Beyer; *Novo Método para Piano*, de A. Schomoll; *Estudos op. 189*, de Köhler; *Primeiras Lições op. 117*, de Gurlitt; de criação brasileira havia o *Método infantil para piano*, de Francisco Russo, com uma linguagem mais acessível à criança e um aspecto visual mais atrativo, entretanto, sem inovação se comparado aos europeus nos aspectos musicais apresentados; e o *Aventuras no País do Som* (1935), de Margareth Steward que mantém o visual lúdico nas lições, inova ao incentivar o canto da melodia antes do toque, a posição das mãos não é fixa e traz elementos expressivos (MOREIRA, 2005, p. 68-69).

Na mesma época, nos Estados Unidos, encontram-se métodos que têm como principal diferença a leitura pelo dó central, ao utilizar as claves de sol e fá, porém somente na década de 1960 foram importados para o Brasil, entre eles: *Easiest Piano Course* (1936), de Thompson, que conta com a escrita de acompanhamento para o professor; *Piano Course* (1945), de Michael Aaron e *Piano Course* (1949), de Leila Fletcher, além disso, também se diferenciam dos anteriores ao trazerem a escrita de acompanhamento para o professor tocar e ao disporem de melodias do contexto infantil estadunidense (MOREIRA, 2005, p. 72). Alguns livros brasileiros com mesma abordagem aparecem a partir da década de 1950, são: *Ciranda dos Dez Dedinhos* (1953), de Maria Aparecida Vianna e Carmen Xavier e *Vamos, Maninha* (1955), de Ernst

³¹ No livro também, encontra-se outro tipo de notação, que o compositor da música atual pode utilizar, a “notação precisa: que objetiva atingir um grau máximo de precisão” (KOELLREUTTER, 2018, p. 107).

Mahle. Nas duas décadas seguintes, também encontram-se outros livros brasileiros semelhantes: *Meu Piano é Divertido* (1976), de Alice Botelho e *Método de Iniciação ao Piano* (1977), de Aricó Júnior – trazem pequenas alterações e, basicamente, permanecem com o foco na leitura e no desenvolvimento técnico desde o início (MOREIRA, 2005, p. 73). Destaca-se aqui um livro inovador para a época, lançado em 1960 no Brasil, o *Ludus Brasiliensis* (1966), do compositor Ernst Widmer, o qual apresenta uma abordagem de leitura diferenciada:

[...] melodias em uníssono (oitavas), em teclas brancas ou pretas; melodias divididas entre as duas mãos; melodias com palmas; melodias em contraponto e cânone. O livro faz parte de uma série de cinco cadernos de peças progressivas, sendo que essas peças se destacam por sua **sonoridade atonal** e pelo uso da **notação contemporânea**, pelas **propostas de improvisação**, estímulo à leitura à primeira vista (inclusive com sistemas de três pautas, para preparar a leitura em conjunto) em uma ampla extensão do teclado, pelo trabalho de independência das mãos e facilitação do estudo de polirritmia e ornamentos (MOREIRA, 2005, p. 74, grifos nossos).

Conforme consta no primeiro livro, para Widmer os objetivos de sua proposta são:

- contribuir para a iniciação ao instrumento;
- abrir caminhos para a compreensão da música moderna;
- despertar o espírito criador do estudante através de improvisações;
- cuidar da independência das mãos através de cânones de melodias conhecidas;
- fornecer material para a leitura à primeira vista;
- facilitar o estudo dos ornamentos e de polirritmos;
- apresentar músicas com três e mais pautas para acostumar o estudante a ler partituras e tocar em conjunto. (WIDMER, 1996, p. 3).

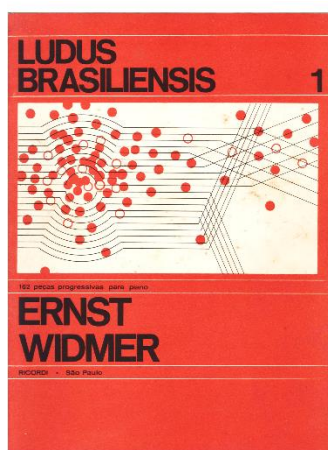


FIGURA 1 – Capa do Livro *Ludus Brasiliensis 1*, 162 peças progressivas para piano, de Ernst Widmer. Fonte: WIDMER (1996).



FIGURA 2 – Partitura da música *Sinos*, nº 27, com notas e indicação de improviso livre para variação da melodia. Fonte: WIDMER (1996, p. 13).

Em sua pesquisa, Maria Berenice Simões de Almeida, analisou os cinco livros do compositor e apontou a questão: “Por que um método brasileiro inovador é tão pouco conhecido

e adotado pelos professores de piano?” (ALMEIDA, 2014, p. 34). Porém, não há resposta expressa pela autora.

O ciclo de peças pedagógicas consta de 162 peças progressivas para piano, para as quais o compositor teve inspiração na proposta do ciclo pedagógico *Mikrokosmos*, do compositor Béla Bartók, que utiliza diversas melodias folclóricas e ritmos de danças populares de seu país, a Hungria, logo, Widmer dispõe em seu método melodias e ritmos brasileiros. Recentemente, Beatriz Alessio, pianista e professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), realizou a primeira gravação do volume 1, composto de 55 peças.³²

Ainda no Brasil, no final da década de 1970, encontra-se o livro *Sons da Infância* (1979), de Marisa Fonterrada e Maria Lúcia Pascoal, que inova ao incentivar que atividades de musicalização ocorram junto na aula:

O livro se inicia com a **conscientização dos sons à nossa volta e estimula o aluno a inventar histórias ao piano**, de modo que os sons sejam produzidos no instrumento para caracterização dos personagens. As autoras **propõem ao professor que as peças a serem estudadas sejam cantadas** – com palmas marcando a pulsação e o ritmo - e **tocadas com variações**, como: transposição para outras tonalidades, análise de sua estrutura, acompanhamento do professor (a seu critério) e ainda a **improvisação**, no sentido de criar sobre aquilo que o aluno está aprendendo (MOREIRA, 2005, p. 76, grifos nossos).

Almeida, também analisa em sua pesquisa esse material e acrescenta que o livro propõe “o uso de mãos e pés e da madeira do piano”, conclui que juntamente com os demais aspectos citados, apresenta “uma concepção diferenciada do ensino de piano nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, evidenciando uma abordagem mais criativa” (ALMEIDA, 2014, p. 50).

A partir da década de 1970, a autora complementa em sua pesquisa que na Europa e na América do Norte “surgiram publicações voltadas à iniciação ao piano que abordavam o espaço da criação e o “tocar de ouvido”, afastavam-se da posição do dó central, incluíam uma prenotação³³ e algumas, até mesmo, a notação contemporânea” (ALMEIDA, 2014, p. 24), conforme cita:

³² Encontra-se no canal do *YouTube* do Instituto Piano Brasileiro (IPB). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OnydD3CTyZo&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3sefsNab0ZxRRtvW0SbVOgVvZuZB_ienI3rWA_0xaW0ZF8QZsYtIJIPFM>. Acesso em: 28 out. 2020.

³³ Prenotação ou Pré-notação ou Pré-leitura, se refere a uma etapa anterior ao aprendizado da leitura tradicional da partitura, que geralmente, utiliza leituras relativas, com marcação da altura e duração das notas. Entretanto, hoje, entende-se que “o termo pré-leitura, da maneira que tem sido utilizado, contém, em si, uma visão reducionista da notação diante da música de nosso tempo, pois esses símbolos estão incorporados às partituras de compositores contemporâneos [...] existem partituras nas quais o código musical é estruturado apenas com símbolos não convencionais” (RAMOS & MARINO, 2003, p. 47).

Piano Discovery (1983), da série *Music Pathways* (1972), de Lynn Olson, Louise Bianchi e Marvin Blickenstaff; *Music Moves for Piano*, uma série de livros de Marilyn Lowe; a publicação húngara dos oito volumes do *Játékok* (a partir de 1979), do compositor e professor György Kurtág; os livros alemães *Klavierschule für Anfänger* (1982), do pianista alemão Harald Bojé, e *Europäische Klavierschule* (entre 1992 e 1994), de Fritz Emonts; e mesmo o australiano *Simply Music piano method*, de Neil Moore. Nenhuma dessas obras foi publicada no Brasil (ALMEIDA, 2014, p. 24).

A coleção de oito livros *Játékok*, a partir de 1979, do compositor, pianista e professor húngaro György Kurtág, é formada por peças de nível elementar até o avançado e possui uma abordagem bastante incomum, estruturadas a partir dos seguintes princípios, expostos no prefácio: “o piano como brinquedo, a alegria do movimento e a possibilidade de experimentar” (ALMEIDA, 2014, p. 37). Em *Játékok*:

O próprio nome, que significa “jogos” em húngaro, apresenta o piano como um brinquedo com **inúmeras possibilidades de experimentação**, demonstrando uma proposta bem próxima do pensamento pedagógico-musical contemporâneo, em que a construção do conhecimento pelo próprio aluno e a experimentação sonora são estimuladas, e o espaço da **criação**, garantido (ALMEIDA, 2014, p. 37, grifos nossos).

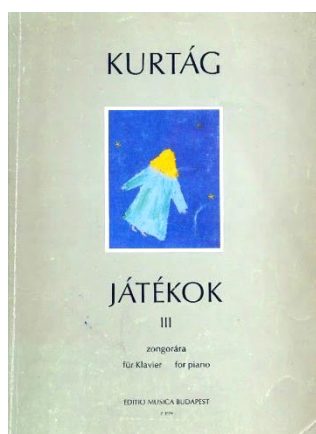


FIGURA 3 – Capa do livro *Játékok 3*, de György Kurtág.
Fonte: KURTÁG (1979).

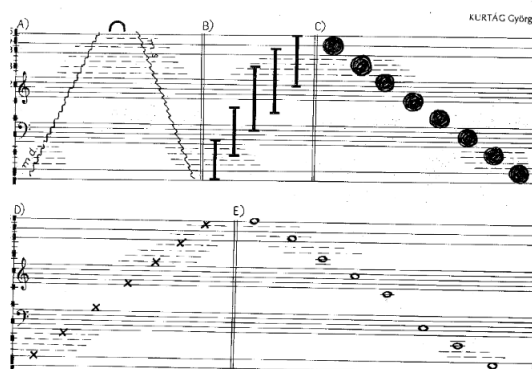


FIGURA 4 – Página inicial do livro *Játékok 1*, de György Kurtág, mostrando os elementos musicais básicos que contêm nas peças, como: *glissandos*, *clusters*, notas indefinidas e notas isoladas. Fonte: KURTÁG (1979).

Mariana Mendes, em sua monografia, que se enquadra como pesquisa em arte, selecionou algumas peças do álbum *Játékok I*, com foco nas possibilidades gestuais a serem abordadas neste repertório e pontua que:

Em *Játékok* é evidente a preocupação de Kurtág com as questões gestuais na execução pianística. Para o compositor, o instrumento é visto como uma continuação do corpo do intérprete. Em algumas peças é sugerido que o intérprete toque em pé, caminhando ao lado do piano e/ou utilize outras partes do corpo além das mãos para produzir som. (MENDES, 2020, p. 13).

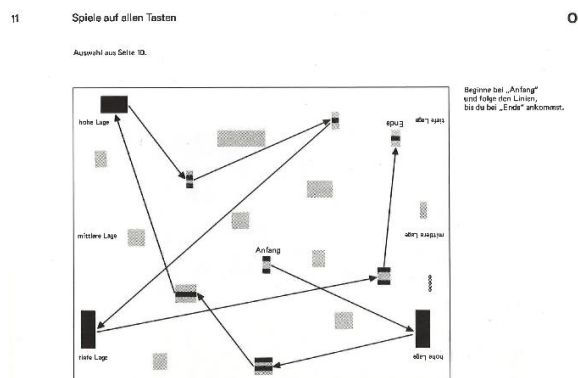
Por fim, a pesquisadora conclui que se o professor de piano não teve uma formação específica, antes que aborde este repertório é necessário que experimente e pesquise a respeito dele a fim de compreender melhor sua linguagem.³⁴

Após análise, em sua pesquisa, Almeida conclui que, “*Játékok* pode enriquecer muito o processo criativo de ensino e aprendizagem de piano, além de estimular a aproximação do aluno iniciante com a música do século XX” (ALMEIDA, 2014, p. 39) e descreve os conteúdos musicais e técnicos presentes na obra, que são:

Linguagem pianística contemporânea; notação musical não tradicional; imprecisão métrica, valorização do gesto como movimento produtor expressivo de sonoridades; material musical reduzido com potencialidade expressiva; uso de registros sonoros mais do que entornos melódicos; exploração de timbres diversos, assim como aumento da gama de intensidade e de articulações, entre outros (ALMEIDA, 2014, p. 38).

Outro material, analisado na pesquisa de Almeida foi o livro de piano para iniciantes, *Klavierschule für Anfänger*, de 1982 e de autoria do pianista Harald Bojé, que utiliza principalmente a abordagem de leitura gráfica somando-se à tradicional e tem como objetivo a musicalização ao piano concomitantemente ao desenvolvimento técnico. Este livro também incentiva a criação com escrita musical, por meio de grafias dos próprios alunos e o aprendizado do repertório moderno junto ao tradicional:

Nas primeiras páginas de *Klavierschule für Anfänger*, propõe-se uma exploração sonora, física e mecânica do piano, com alguns comandos claros e fotos de crianças como exemplo. Os alunos são incitados a manipular o teclado e o interior do instrumento e perceber os efeitos sonoros dessa exploração, assim como o funcionamento dos martelos e dos pedais [...] logo após a exploração sonora, Bojé apresenta partituras que indicam as regiões aguda, média e grave e a densidade a partir de símbolos que apontam: um tom, um silêncio ou um *cluster*, e mesmo outros para que a música seja tocada nas cordas, com objetos como escovas, baquetas, pedaços de plástico etc. (ALMEIDA, 2014, p. 52).



³⁴ Sua pesquisa também inclui a gravação de videoperformances, de *Játékok* I, disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Emviwls-7Js>>. Acesso em: 09 out. 2021.

FIGURA 5 – Capa do livro *Klavierschule für Anfänger*, de Harald Bojë. Fonte: BOJÉ (1982).

FIGURA 6 – Partitura gráfica. Fonte: BOJÉ (1982, p. 11).

Destarte, contém inúmeras

propostas gráficas e atividades de improvisação, que também podem ser trabalhadas em grupo. Assim, constitui-se como uma valiosa proposta de iniciação ao piano, bem incomum, “com a integração de várias possibilidades de repertório e a valorização das diversas formas de notação musical” com incentivo “a exploração das inúmeras possibilidades timbrísticas do instrumento e da criação” (ALMEIDA, 2014, p. 54).

Ainda nessa época, houve o lançamento da coletânea *Contempo*. Uma introdução aos idiomas do século XX para pianistas de nível iniciante até intermediário que possui o volume 1, publicado em 1972 e o volume 2, publicado em 1974, ambos pela editora Myklas Press, contam com músicas de diversos compositores a partir da seleção e organização de Mary Elizabeth Clark. Nesse, cada música da coletânea explora um ou mais elementos característicos à música contemporânea e contém explicação sobre o que se aborda desta linguagem em cada uma das peças, com a intenção de que o aluno compreenda o que se propõe a estudar. Os elementos contemporâneos a serem desenvolvidos com o aluno, que constituem a coletânea são:

- métricas, subdivisões e acentos irregulares;
- explorações timbrísticas através do uso de *clusters*;
- diferentes registros do teclado ou por meio de técnicas estendidas;
- compreensão de diversos tipos de interpretação e leitura;
- maior exploração da improvisação guiada ou livre. (BENASSI; CORVISIER, 2020).

Desse modo, estes elementos poderiam ser trabalhados com o aluno iniciante desde o início de suas aulas, juntamente com outras habilidades musicais mais tradicionais que também são necessárias para o seu desenvolvimento pianístico. Quanto às características composicionais da escrita contemporânea abordadas por este material, cita-se: “escala pentatônica, escala japonesa e escala de tons inteiros; politonalismo; serialismo; modos gregos; músicas aleatórias e eletroacústicas; notação gráfica e técnicas estendidas” (BENASSI & CORVISIER, 2020).

Na década de 1980, no Brasil, através de livros estrangeiros, temos a abordagem da leitura direcional, que não utiliza pauta e claves logo ao início do aprendizado, mas privilegia a percepção do aluno quanto à direção da melodia, incentiva a criação de novas melodias e/ou improvisos, também inclui no estudo as teclas pretas, possibilitando que se toque em várias regiões do piano, permitindo o uso de outras tonalidades além de Dó Maior, ainda utiliza *clusters* e acolhe o uso da linguagem atonal. Entre os livros utilizados por professores, estão: *The Music Tree* (2000), de Frances Clark, Goss e Holland; *Music for Piano* (1962), de Robert

Pace; *Piano Básico* (1997), de Bastien; e *Alfred's Basic* (1988), de Lethco, Manus e Palmer (MOREIRA, 2005, p. 77).

Ainda na década de 1980, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves escreveu a coleção brasileira *Educação Musical Através do Teclado*³⁵ (1986) com a colaboração de Cacilda Borges Barbosa, que compreende quatro manuais para o professor e quatro livros do aluno, onde apresentam as características da abordagem de leitura direcional. Na coleção há a utilização frequente dos *clusters*, inicialmente, ampliando para uma leitura intervalar, o que enfatiza o incentivo à criação, numa época em que isso era incomum:

A inovação trazida por Gonçalves foi a ampliação das possibilidades do aluno no instrumento. Ela dirigiu seu olhar para os muitos alunos que não se tornariam virtuosos do instrumento, mas que ainda assim, tinham interesse em tocar para fins diversos ou simplesmente pelo prazer em fazer música ao piano (LONGO, 2016, p. 44).



FIGURA 7 – Capa do livro *Educação Musical Através do Teclado*, de Maria Gonçalves e Cacilda Barbosa. Fonte: GONÇALVES & BARBOSA (2019).

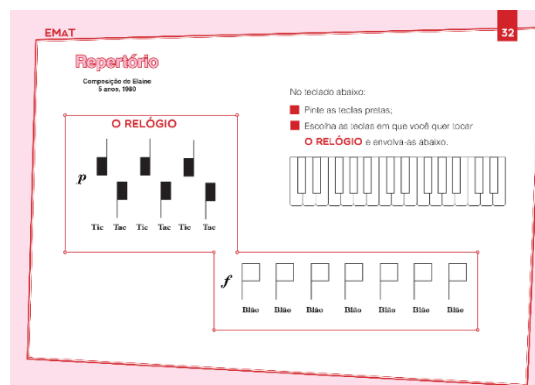


FIGURA 8 – Partitura da música *O Relógio*, com clusters de duração curta e longa. Fonte: GONÇALVES & BARBOSA (2019, p. 32).

Ao utilizar os *clusters*, os quais devem ser tocados com a mão fechada em teclas pretas e/ou brancas, e também ao utilizar a pinça, que compreende uma posição de mão semifechada e o toque apenas com os dedos 1 e 2, subentende-se a preocupação e o cuidado das autoras com o desenvolvimento do aspecto motor do aluno. Entretanto, vale deixar aqui uma crítica, apesar de ser uma rica proposta inicial, logo após a apresentação do pentagrama e das claves, ocorre o abandono dos *clusters*. Neste sentido, Sabrina Schultz, adverte, “nesta etapa do ensino-aprendizagem é comum notar um descontentamento por parte da criança, a qual passa a fazer o mesmo movimento sempre no mesmo lugar (notas) do piano” (SCHULTZ, 2017, p. 147).

³⁵ Atualmente, encontra-se a 9ª edição digital, modernizada e revisada por Tiago Batistone e Ingrid Barancoski, 1º volume – musicalização, que conta com Livro do aluno e Manual do professor, no site, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2019. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/EMAT1livrodoalunoFINAL.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Sobretudo, seria interessante se esse abandono não ocorresse, mas que servisse de continuidade para ampliação das sonoridades contemporâneas no ensino do piano em fases mais avançadas.

Nos anos seguintes, dentre outros livros brasileiros que surgiram no Brasil, os que merecem destaque são: *Iniciação ao Piano* (1985), de Rocha, que embora aborde a leitura pelo Dó central “inova na utilização de mudanças de compasso, palmas e melodias modais e uma sonoridade mais próxima ao repertório contemporâneo” e *Nossos Dez Dedinhos* (1994), de Elvira Drummond, que “sugere a improvisação, a criação e a transposição” (MOREIRA, 2005, p. 78). Ainda, sobre Drummond, destaca-se que aborda:

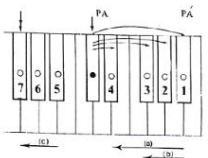
[...] apresentação da história do piano e do **funcionamento do mecanismo do instrumento** (com ilustrações) [...] **peças rítmicas sem notas**, com **percussão na tampa do piano** ou com **texto falado e palmas**; peças com **opções de escolha** e ainda, atividades de desenho, pintura e colagem a respeito da teoria musical (MOREIRA, 2005, p. 78, grifos nossos).

Além das abordagens de leitura por oitava, pelo dó central e direcional, Moreira cita a abordagem de leitura por gráficos. Pontua que há um pequeno número destes livros no Brasil e apresenta o *Caderno Preparatório* (1996), de Elvira Drummond e *Palitos Chinos* (1987), de Violeta H. Gainza. A abordagem de leitura gráfica consiste naquela:

[...] que mais se aproxima da **música contemporânea** e inclui dois tipos de notação: uma, simplificada, considerada “pré-leitura”, que aborda o uso das regiões do piano – grave, média e aguda – sem determinar alturas absolutas, e **privilegia o uso de sons alternativos (palmas, percussão na tampa do piano ou no corpo) e clusters**. Outra, cujos gráficos (números e/ou o desenho do teclado) indicam como a peça deve ser tocada, de modo que **não há a necessidade da partitura convencional** (embora ela esteja presente, para a leitura do professor). O aluno também pode aprender a peça **por imitação**, a partir da demonstração e explicação do professor (MOREIRA, 2005, p. 79, grifos nossos).

4. PALITOS DE CARRERA - Teclas Negras

Tradicional



Los índices izq. y der. alternan así:

(a) ● 1 ● 2 ● 3 ● 4	(la derecha se acerca hasta CHOCAR a la izquierda)
(b) ● 1 ● 2 ● 3	(aquí FRENAR)
(n) ● 1 ● 2 ● 3 ● 4	(vuelve a CHOCAR)
(c) ● 5 ● 6 ● 7	(la derecha CRUZA por encima de la izquierda)



Comenzar ejecutando esta melodía en el registro más agudo del piano. Luego repetirla descendiendo cada vez una octava hasta llegar al registro más grave.

EJECUCION GRUPAL
7 o 5 niños se ubican en registros próximos y ejecutan los "palitos" al mismo tiempo a la orden de partida. Si están bien entrenados pueden jugar una "carrera" para ver cuál termina primero.

OTRA POSIBILIDAD
Comenzar como en el caso anterior, pero cada ejecutante desciende a la octava inferior en cada repetición. El que llegó al registro más grave se traslada rápidamente al costado derecho del piano, para continuar tocando en el registro agudo y así sucesivamente (siempre descendiendo).

* Decir (o pensar) "PA-PA" (o MA-MA)

FIGURA 9 – Partitura gráfica da música *Palitos de Carrera* de Gainza, com números no teclado e setas para orientação melódica ao aluno e partitura tradicional. Fonte: GAINZA (1986, p. 15).

Vale ressaltar que a educadora musical e pianista argentina Violeta Hemsy Gainza, amplamente conhecida pelos professores de piano brasileiros, apresenta em seu livro *Palitos Chinos*, uma proposta que também pode ser classificada como leitura tradicional somada a não convencional – por utilizar o desenho do teclado e teclas numeradas – se aproximando de uma abordagem contemporânea. Constitui-se pela apresentação de composições de seus alunos com “melodias sem grandes dificuldades técnicas e que podem ser tocadas apenas com os dedos indicadores (daí o nome palitos chineses), incentivando o uso das teclas pretas desde o início do contato com o instrumento” (ALMEIDA, 2014, p. 25). Da mesma forma também vale citar o *Método para Piano*, que possui três volumes principais e dois complementares, em que progressivamente propõe-se um desenvolvimento das estruturas básicas, abrindo espaço para uma prática reflexiva e para a invenção (ALMEIDA, 2014, p. 25). Neste também é priorizada a escrita tradicional, apenas a primeira peça do livro contempla uma escrita gráfica (ALMEIDA, 2014, p. 41)

Um livro que merece destaque é o *Piano Brincando* (1993)³⁶, de Maria Betânia Parizzi Fonseca e Patrícia Furst Santiago³⁷. Trata-se de um livro de apoio ao professor, com diversas atividades para escrever, colorir, desenhar, ler, tocar e improvisar, a ser utilizado pelo professor de forma livre, isto é, complementa os conteúdos das aulas de piano de forma lúdica e criativa.

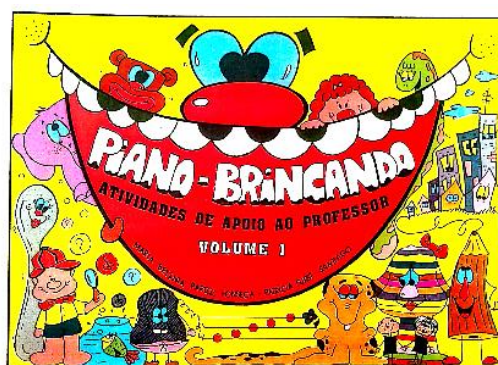


FIGURA 10 – Capa do livro *Piano Brincando* de Maria Parizzi e Patrícia Santiago. Fonte: PARIZZI & SANTIAGO (1993).

³⁶ Segundo uma das autoras, Maria Betânia Parizzi, em breve uma nova edição do livro será lançada pela editora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³⁷ Professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

improvisação, incentiva a criação dos alunos e tem como objetivo o resultado sonoro que pode ser desenvolvido pelo ensino por imitação.³⁸

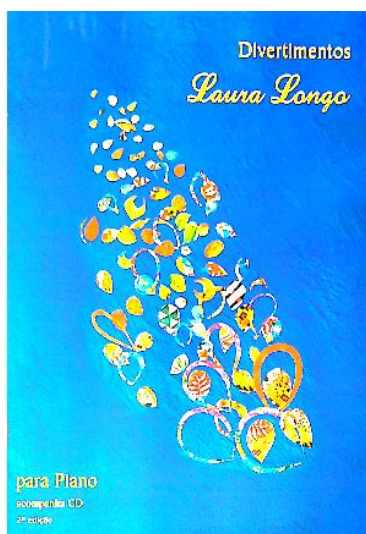


FIGURA 13 – Capa do livro Divertimentos para Piano, de Laura Longo. Fonte: LONGO (2017).



FIGURA 14 – Partitura tradicional, para ensino por imitação, da peça Labirinto. Fonte: LONGO (2017, p. 53).

A autora explica que suas peças foram compostas em decorrência de uma análise de métodos de iniciação ao piano, com foco no direcionamento à leitura e, por consequência, falta de propostas musicais lúdicas e criativas que valorizem o resultado sonoro. Então, criou peças que utilizam “toda a extensão do piano, diversos tons e modos, variedade melódica e rítmica” são “divertimentos para crianças e adultos, peças fáceis tecnicamente e que por isso podem ser aprendidas por iniciantes sem a necessidade prévia de saber ler” (LONGO, 2017).

Ainda, a recente pesquisa de Eduardo Dias de Barros Filho aponta para a importância de práticas de criação musical para o ensino do piano. Com este foco, o pesquisador entrevistou dois professores brasileiros de piano relevantes no cenário atual - Laura Longo e Hudson Neves Carvalho e a professora irlandesa June Armstrong. Por atuarem nesta temática, professores-compositores, o pesquisador descreve que eles “descobriram, na criação, uma importante ferramenta pedagógica para o ensino do piano, ao ponto de organizar e editar suas próprias peças e as publicarem” (FILHO, 2019, p. 164). Ainda sobre este perfil de compositor, o pesquisador, esclarece que se refere a:

[...] um compositor que possui habilidades básicas de criação, somadas à sua experiência pedagógica, de maneira que consiga produzir materiais didáticos. Por ser

³⁸ Conforme informações presentes no site da autora.

Disponível em: <<http://lauralongo.com.br/livro/>>. Acesso em: 28 out. 2020.

detentor de um conhecimento que vai além das técnicas de composição, mas que também abarca a prática docente, as chances de sucesso na escrita de um material didático mostram-se maiores para um professor que compõe do que para um compositor que não possua tais conhecimentos sobre a didática do instrumento. Por isso, defendi o conceito do que chamei de *professor-compositor*, cuja identidade principal é a de um docente que só se tornou um compositor devido às necessidades emergentes em sua prática pedagógica. (FILHO, 2019, p. 168).

Assim, o autor defende a ideia de que é importante que professores criem peças didáticas para seus alunos. Um dos benefícios apontados na pesquisa é que nesse processo, apesar de geralmente se tratar de peças com caráter “tecnicamente mais acessíveis são igualmente capazes de estimular a expressividade do aluno mesmo dentro do nível de aprendizagem que ele se encontra e, portanto, se mostram indispensáveis” (FILHO, 2019, p. 168).

Sobre esse processo de composição, podem ser citados alguns benefícios: a possibilidade de o professor desenvolver suas próprias composições com seus alunos; manter a troca de experiências na colaboração entre o intérprete e o compositor, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno; aprimorar a atuação didático-criativa, ao testar ideias composicionais; abrir a possibilidade de dedicar peças aos alunos, que podem se sentir mais motivados ao estudo e interpretação da obra de seu professor-compositor (FILHO, 2019, p. 167).

Atentamos também ao fato do pesquisador observar “uma escassez de materiais pedagógico-musicais que introduzam as técnicas estendidas no ensino do piano, principalmente no Brasil” e ao analisar as obras dos professores-compositores entrevistados em sua pesquisa, enfatiza que “apesar de fazerem uso da linguagem contemporânea em suas peças didáticas, ainda não exploraram tais técnicas em suas criações” (FILHO, 2019, p. 126).

Outro livro que também aborda o ensino por imitação é o livro *Piano.Pérolas: quem brinca já chegou!* (2019), de Carla Reis e Liliana Botelho – professoras da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). O livro é fruto da inspiração de um projeto de extensão universitária, *Piano Pérolas: desvelando o repertório didático brasileiro*, do curso de licenciatura em música com habilitação em instrumento, da mesma instituição em Minas Gerais, coordenado por Carla Reis e conta com a participação de professores colaboradores.

O projeto teve como principal objetivo “demonstrar a relevância didática e a qualidade artística de obras de compositores brasileiros direcionadas à fase elementar/intermediária do aprendizado pianístico através da gravação e divulgação de vídeos na internet” (REIS &

ANJOS, 2015, p. 2), disponibilizados em redes sociais³⁹ e tem como público-alvo professores e estudantes de música do Brasil e do exterior. Sobre o projeto acrescenta-se:

Como sugere o título – "Piano.Pérolas" – as peças que estão sendo registradas e divulgadas constituem um "tesouro" que, a despeito de sua simplicidade técnico-musical, consegue extrapolar a função didática, atingindo o patamar de obra artística. É importante ressaltar que, embora esse repertório esteja prescrito em muitos programas de escolas de música e conservatórios país afora, ele não se encontra devidamente registrado e disponível na internet, ou seja, não há gravações de qualidade que podem ser consideradas como referência de tal repertório. No contexto atual, em que a internet possui um papel cada vez mais relevante no cotidiano das pessoas, seja como entretenimento ou como ferramenta coadjuvante na formação profissional, a ausência desse repertório pode ser considerada como uma lacuna na área de Pedagogia do Piano no Brasil (REIS & ANJOS, 2012, p. 2).

Nesse projeto, os autores contam que a primeira etapa constava da elaboração de “um levantamento de peças didáticas, tendo como universo tanto as obras de compositores consagrados quanto as obras de jovens compositores (principalmente aquelas que utilizam a linguagem contemporânea)” e, posteriormente, seriam realizadas as gravações dos vídeos por professores e alunos (REIS & ANJOS, 2015, p. 3). Nota-se que, os autores pontuam que “a inclusão de obras didáticas de compositores contemporâneos é um dos objetivos específicos do projeto” (REIS & ANJOS, 2015, p. 4).

A área da pedagogia instrumental, ou especificamente da pedagogia do piano, revela uma imprecisão do termo, devido “principalmente a sua abrangência conceitual, pois abarca questões que vão de metodologias de iniciação ao instrumento até estudos sobre técnica instrumental avançada” (REIS & ANJOS, 2015, p. 3-4). O projeto *Piano Pérolas* procura contribuir para a sistematização da área, pois propõe que “a iniciação ao piano seja abordada com a mesma seriedade e cuidado artístico com que são comumente tratados os trabalhos relacionados ao repertório e à técnica em níveis mais avançados do aprendizado do instrumento” (REIS & ANJOS, 2015, p. 4). A proposta do projeto serve de resposta às atuais problemáticas do ensino de piano para iniciantes, contribuindo para o aperfeiçoamento dos professores de piano e para a valorização do repertório brasileiro, “em parte desconhecido, em parte negligenciado, este material possui características que podem enriquecer – e até facilitar – o árduo aprendizado do piano, um instrumento cuja historicidade o remete, quase que exclusivamente, à cultura europeia” (REIS & ANJOS, 2015, p. 6).

Advindo do projeto citado, o livro *Piano.Pérolas: quem brinca já chegou!* é composto de 18 peças para iniciantes, contando com solos e duos para serem estudados por imitação,

³⁹ Como YouTube, Facebook e Instragram.

quando o aluno observa a execução de seu professor que “será a fonte não apenas das alturas e durações, mas também da compreensão, dos gestos e da expressividade do aluno” (REIS & BOTELHO, 2019, p. 10). As autoras acreditam num processo de aprendizado abrangente e prazeroso, no qual o aluno não dependa do domínio da leitura musical para tocar, até porque esta é apenas uma das habilidades a serem desenvolvidas na iniciação, isto é, para elas “é possível aprender música e técnica instrumental sem que essas habilidades sejam necessariamente dependentes da decodificação de uma partitura (REIS & BOTELHO, 2019, p. 10).

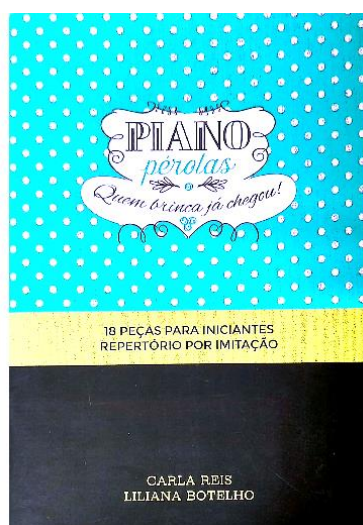


FIGURA 15 – Capa do livro Piano Pérolas de Carla Reis e Liliana Botelho. Fonte: REIS & BOTELHO (2019).



FIGURA 16 – Partitura tradicional, para ensino por imitação, da peça *Valsa Triste* de Carla Reis. Fonte: REIS & BOTELHO (2019, p. 45).

Entre outros aspectos a serem trabalhados, mencionam-se os seguintes: “domínio da topografia do teclado, aquisição da técnica básica, memória, criatividade, exploração sonora, percepção da dimensão estética da música e compreensão de elementos estruturais da linguagem musical” (REIS & BOTELHO, 2019, p. 10). Portanto, ao proporem o ensino por imitação, acreditam que:

[...] a imitação se dará por três vias: visual, auditiva e cinestésica [...] a abordagem por imitação pode promover vários benefícios no processo de aprendizagem do piano como, por exemplo: motivação e autoconfiança (possibilidade de se fazer música imediatamente); concentração e memória; aquisição consistente da técnica pianística básica; compreensão musical; orientação no teclado e intimidade com o instrumento; criatividade e hábitos eficientes de estudo. (REIS & BOTELHO, 2019, p. 11).

Ademais, muitas peças do livro *Piano.Pérolas* abordam estilos musicais brasileiros, algumas utilizam *clusters* na parte do aluno e também a escrita gráfica. Portanto, constituem

um material relevante para o ensino de piano e expõem algumas orientações pedagógicas acerca de conduzir o ensino por imitação, onde cada peça apresenta objetivos didáticos claros e instruções úteis para orientação do aluno e do professor. Da mesma forma, também são disponibilizados vídeos em um canal do *YouTube* sobre cada uma das peças.⁴⁰

Recentemente, em 2020, a pianista Sabrina Schulz e o compositor Rael B. Gimenes Toffolo⁴¹ lançaram o livro *Piano Hoje: uma introdução ao instrumento com sonoridades do nosso tempo*. O livro é voltado a iniciantes de piano com a intenção de familiarizá-los as sonoridades dos séculos XX e XXI. Assim, apresenta de forma progressiva cinco módulos com exercícios, peças simples e incentivo à composição, podendo ser incluídos ao material de estudo do aluno. A proposta do livro pode ser entendida como fruto da análise de vários métodos tradicionais de piano que são corriqueiramente usados. O início de cada módulo dispõe de uma lista detalhada com os conteúdos musicais que constituem os exercícios e peças. O principal objetivo, segundo os autores, é “iniciar a prática ao piano com sonoridades que fujam do paradigma tonal, apresentando logo de início as teclas pretas, a notação espacial, a música eletroacústica e outras poéticas já consolidadas nas obras dos séculos XX e XXI, ao mesmo tempo em que se treina a leitura das notas” (SCHULZ & GIMENES, 2020, p. 1).

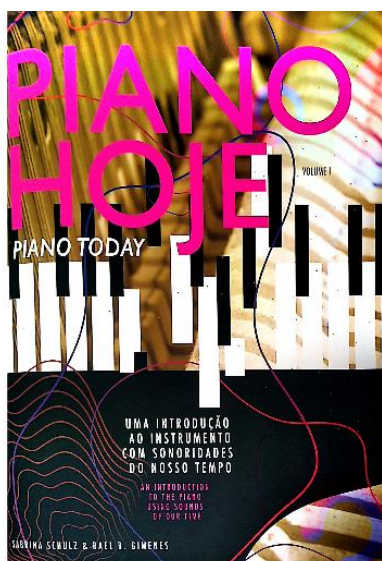


FIGURA 17 – Capa do livro *Piano Hoje*, de Sabrina Schulz e Rael B. Gimenes. Fonte: SCHULZ & GIMENES (2020).



FIGURA 18 – Partitura da peça 5 do módulo 1, com vários acidentes, intervalos de segundas e sem estrutura de compasso. Fonte: SCHULZ & GIMENES (2020, p. 3).

⁴⁰ O canal também dispõe de envios frequentes de repertórios didáticos de compositores contemporâneos, como incentivo aos professores de piano. Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/PianoP%C3%A9rolas>>. Acesso em: 09 set. 2020.

⁴¹ Ambos são professores do departamento de música da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Assim, dentre outros aspectos, com este material os alunos podem desfrutar de uma escuta que não é vinculada a tradição clássico-romântica. Podem vivenciar uma relação temporal de maior liberdade expressiva, sem fórmulas e barras de compassos, com base apenas na proporção de durações das figuras rítmicas. Além disso, podem observar a progressão de ideias formando o desenvolvimento de frases musicais, explorar alturas que não pertencem a sonoridade escalar e tocar vários intervalos de segundas menores e maiores, decifrar várias notas com acidentes desde as primeiras aulas, lidar com notas indeterminadas e experimentar o toque com sons eletroacústicos pré-gravados⁴² (SCHULZ & GIMENES, 2020).

Por fim, pela análise dos levantamentos realizados até aqui, podemos observar que as novas concepções de ensino musical, que surgiram na Europa pelos métodos ativos e posteriormente pelos compositores-educadores, ainda não foram bem articuladas na área da pedagogia do piano. Concordamos com Almeida, que ao estudar sobre processos criativos no ensino do piano com crianças, ela afirma que:

Faz-se importante destacar que muitos professores mantiveram-se alheios às transformações que ocorreram tanto no campo da composição, como na própria educação musical, concorrendo para a permanência do ensino tradicional de piano em diversos contextos educacionais do país, ainda nos dias de hoje (ALMEIDA, 2014, p. 21).

Foi neste sentido, com o intuito de compreender algumas práticas pedagógicas em conservatórios paulistanos, que em sua pesquisa, Moreira realizou entrevistas com professoras de piano e, entre muitos aspectos apontados sobre as aulas, pode-se destacar que apenas duas delas incentivavam seus alunos a explorarem o piano de forma criativa e abordavam atividades de criação musical em suas aulas e “nenhuma das professoras mencionou os métodos de educação musical da denominada ‘segunda geração’, mas “nas respostas das professoras entrevistadas, pode-se observar que elas estão familiarizadas com os educadores do primeiro período (dos métodos ativos)” (MOREIRA, 2005, p. 98-99).

Apesar das novas possibilidades que surgiram no campo da educação musical, Marisa Fonterrada, percebe que ainda não há uma disseminação completa entre os educadores e descreve:

Embora a preocupação com o criar não seja nova, o ensino de música ainda se baseia grandemente em procedimentos técnico/musicais e, em geral, não enfatiza as possibilidades abertas pela vertente surgida em meados do século XX, que se alinha às tendências composicionais do período e incentiva a prática criativa e a capacidade de organização de materiais pelos próprios alunos (FONTEERRADA, 2008, p. 178-200 *apud* FONTEERRADA, 2012, p. 97).

⁴² Que estão disponíveis no site: <<https://pianohoje.com/>>. Acesso em: 05 out. 2021.

Com mesmo foco, o discurso de Violeta H. Gainza aponta:

Pôr em dia os processos pedagógicos na música é uma tarefa que se realiza e tarda bastante para se generalizar. Por isso coexistem, na atualidade, as mais opostas e contraditórias técnicas e enfoques nos diferentes meios em matéria de educação musical: desde um recalcitrante tradicionalismo até as orientações de vanguarda que cobrem uma extensa gama de tendências e qualidades de ensino. (GAINZA, 1988, p. 112).

Concluímos que, apesar das transformações ocorridas no âmbito da educação musical, por meio das propostas de ensino dos compositores-educadores e de alguns livros didáticos que trazem inovações, ainda não ocorreu uma modificação profunda, abrangente e significativa no campo do ensino do instrumento, o que, na prática, dissemina uma forte predominância das metodologias educacionais tradicionais.

Outrossim, Deltrégia defende a ideia de que o repertório de música contemporânea, pode ser inserido no estudo do instrumento desde o início do seu aprendizado:

[...] é fundamental que o aluno iniciante conheça a música mais recente, não apenas para enriquecer suas possibilidades de escolha e ter contato com a estética musical de sua época, mas também para desenvolver precocemente o potencial criativo que a interpretação desse repertório possibilita, tanto por estar liberto dos clichês da música tonal, como por requisitar, diversas vezes, a participação do intérprete diretamente na composição. (DELTRÉGIA, 1999, p. 16).

A autora também descreve que é apropriado oportunizar ao aluno, a criação e representação de peças com suas próprias grafias e salienta a importância de peças com finalidades didáticas. Ademais, “o estudo do novo repertório auxilia diretamente na compreensão das várias maneiras de compor e conseqüentemente, na interpretação desse repertório, tão rico em sua diversidade” (DELTRÉGIA, 1999, p. 16). Contudo, aponta a falta de orientação pedagógica na formação de professores de piano que resulta em um despreparo para conduzir alunos dentro das estéticas da música nova (DELTRÉGIA, 1999, p. 15).

Destarte, pode-se observar que poucos educadores musicais se aproximaram da música nova para piano dos últimos anos. Barankoski argumenta ainda que “o público geral, e mesmo os músicos, têm sido lentos na aceitação das novas estéticas inseridas no pensamento musical pelos compositores do século XX” (BARANKOSKI, 2004, p. 111). É nesta direção que, ao constatar a falta de abordagem do repertório pianístico do século XX e XXI, Sabrina Schulz e Rael Toffolo, discorrem que:

Podem-se citar diversas razões para tal fato, como o desconhecimento por parte dos professores de instrumento do repertório contemporâneo ou o uso de antigas metodologias de ensino técnico instrumental calcados na tradição tonal, entre outras. Como consequência, perpetuamos aos futuros performers hábitos de escolha de repertório fortemente calcados na lógica métrico-tonal dando ênfase ao repertório clássico/romântico e assim contribuindo para o movimento cíclico aprendizagem-performance-recepção da música dos séculos XVIII e XIX, sem vislumbre de solução. (SCHULZ & TOFFOLO, 2013, p. 516).

Portanto, a falta deste repertório contemporâneo desde os níveis iniciais de instrumento pode ser o fator contributivo para a repetição deste movimento cíclico citado pelos autores e, então, “pode ser um indício de sua pouca aceitação e estar relacionada às dificuldades de leitura e de execução desse tipo de repertório” (SCHULZ & TOFFOLO, 2013, p. 517). O que permite constatar:

Em um rápido levantamento do repertório que é executado com mais frequência nas principais salas de concerto no Brasil, bem como nos recitais de término de cursos de graduação e pós-graduação, passando pelas mostras de estudantes iniciantes e intermediários em escolas de música, notamos que o repertório mais comumente executado se restringe à música europeia dos séculos XVIII e XIX, quando falamos dos pianistas. Salvo poucos casos em que a música de concerto brasileira é inserida, o que se costuma tocar resume-se, de forma análoga ao exposto acima, ou seja, aos já consagrados compositores modernistas nacionais como Villa-Lobos ou Camargo Guarnieri e no caso de se incluir algum compositor latino-americano geralmente recorre-se a Ginastera. Em alguns casos encontramos pianistas que afirmam manter em seus repertórios musicais obras do século XX, mas se observarmos atentamente, tais obras não ultrapassam a poética musical de um Debussy ou um Prokofiev, não se afastando do conjunto de procedimentos técnicos do repertório tradicional. (SCHULZ, 2017, p. 145).

Assim, observa-se que apesar deste cenário, o professor de piano pode tomar iniciativas para renovação, ainda que sejam pela perspectiva “de ensino com materiais tradicionais, e tendo curiosidade e disposição para leitura e experimentação com novos materiais, poderá descobrir o prazer de explorar uma nova literatura de ensino” (BARANKOSKI, 2004, p. 111). Aqui a autora defende a ideia de que o professor deve oportunizar ao aluno o conhecimento dos mais variados estilos e linguagens musicais, isto é, “a música moderna e contemporânea deve ser vista antes como uma continuidade ao invés de uma ruptura com a música dos períodos precedentes” (BARANKOSKI, 2004, p. 111). Posteriormente, a proporção de repertório de música moderna e contemporânea dependeria de fatores intrínsecos de cada aluno, porém:

O repertório pianístico do século XX a nível de dificuldade básico e intermediário não deve substituir o repertório mais tradicional; ao invés disto, deve complementá-lo, seja reforçando e revendo elementos semelhantes (que vistos num outro contexto, enriquecem seu entendimento), oferecendo elementos e habilidades diferenciais a serem desenvolvidas, ou mesmo facilitando o entendimento de conceitos através da comparação com estruturas contrastantes (frases assimétricas versus simétricas do

repertório tradicional, métrica simétrica versus assimétrica). (BARANKOSKI, 2004, p. 110).

Concordando com Barankoski conclui-se que, “a música do século XX e XXI oferece uma variedade notável de linguagens e elementos composicionais trazendo desenvolvimento e inovações em todas as estruturas da música – harmônica, textural, melódica, tímbrica, rítmica e formal” (BARANKOSKI, 2004, p. 90) e, sem ressalvas, ela pode ser introduzida desde o ensino para iniciantes com o intuito de contribuir com o desenvolvimento musical mais abrangente do aluno. Sobre esta conduta educacional, Schulz e Toffolo vão propor:

Conhecer a música do passado e com isso, quero dizer, estudar sua estrutura musical, o sistema em que foi escrita, seu contexto histórico e consequentemente dedicar-se à sua práxis é fundamental para o desenvolvimento das habilidades motoras-cognitivas-auditivas. No entanto não podemos esquecer que nosso século também é detentor de conhecimento e manifestações artísticas-musicais-tecnológicas que se mostram tão necessárias para o contínuo fluxo de aprendizagem do mundo contemporâneo e globalizado [...] na tentativa de amenizar a ausência da música do nosso tempo, acreditamos que uma mudança na formação motora-cognitiva-auditiva, ou seja, na leitura, execução e escuta das linguagens musicais não tonais desde os níveis iniciais e intermediários se faz necessária e urgente para a formação dos futuros performers. (SCHULZ & TOFFOLO, 2013, p. 516).

Finalmente, apontamos que a perspectiva construída por essa breve contextualização, que teve como objetivo situar o ensino de piano na atualidade e perceber se as mudanças ocorridas na composição musical faziam parte das práticas de educação musical no campo da pedagogia do instrumento, demonstra que ainda há grande necessidade de propostas e iniciativas de renovação metodológica para um processo efetivo de ensino-aprendizagem criativo que inclua a música contemporânea.

Por este prisma, reforçam-se nossos questionamentos do porquê a iniciação ao piano se limita aos métodos e abordagens tradicionais, mesmo estando ao alcance do professor uma infinidade de elementos da nova música, os quais poderiam fazer da aula um momento mais interessante e próximo dos interesses do aluno. Se poderíamos olhar para os alunos partindo do que sabem, deixando que nos mostrem e, assim, aprendemos com eles e aproveitamos melhor seu potencial criativo de infância. Aprender um instrumento pode envolver mais do que decifrar notas num papel, há muitos aspectos a serem explorados e inúmeras experiências podem ser oportunizadas. Acolher as abordagens criativas neste processo pode ser o diferencial na iniciação ao piano nos dias de hoje.

*“Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos.
Nada é mais triste que uma história de sucessos”.*

(R. M. SCHAFER, 1991, p. 277)

*“[...] um todo dinâmico e indivisível que necessita de interpretação,
ou seja, decodificação. Esta, no entanto, depende de análise e,
forçosamente, de uma linguagem capaz de penetrar no conteúdo
espiritual, intelectual e emocional da obra. E, diante desse fato, não
devemos esquecer que analisar não quer dizer descrever e explicar a
obra musical, mas sim, participar da “inter-ação” entre o mundo
sonoro e o mundo em que vivemos”.*

(H. J. KOELLREUTTER, 2018, p. 15)

*“Cada vez que se ensina prematuramente a uma criança alguma
coisa que ela poderia descobrir sozinha, se lhe impede inventá-la e,
consequentemente, de entendê-la completamente”.*

(J. PIAGET, 1970, p. 28)⁴³

⁴³ PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970

3 NOVAS SONORIDADES NA AULA DE PIANO

Os princípios metodológicos que os compositores-educadores da segunda geração trouxeram para o ensino de música, na atual problemática do ensino de piano, ao quase não contemplar aspectos característicos do repertório da música do século XX e XXI, e a evidente possibilidade de inclusão de propostas de renovação, foram os motivadores desta proposta composicional. Assim, seguindo uma estrutura progressiva de trajetória dentro dessa nova abordagem, apresentamos um conjunto de seis peças, com diferentes aspectos sonoros, técnicos e metodológicos, que se inter-relacionam em diferentes temáticas: Oceanos; Início e Fim; Animais; Eis, Que...; Supernova e O Silêncio.

3.1 Memorial do processo criativo

Esta proposta criativa decorreu de um processo autoral gerado a partir de perspectivas diferentes como indivíduo que coexiste no campo instrumental pianístico educacional e recém adentrando ao composicional. Em razão disto, convém expor a respeito da experiência, enquanto indivíduo pertencente a esses campos, descrevendo as idealizações iniciais e as mudanças ao longo do período, da mesma forma, as considerações em cada tomada de decisão e reflexões críticas sobre as deliberações. Assim, o foco da escrita deste memorial de processo criativo foi entorno do porquê desta proposta composicional contemporânea para crianças iniciantes ao piano.

3.1.1 Princípio: idealizações, considerações e deliberações

De acordo o contexto do capítulo anterior, a respeito da evolução histórica do ensino de piano nas últimas décadas, sob o foco de materiais didáticos disponíveis e de pesquisas sobre essa temática em especial ao que mais se relaciona com a problemática da pesquisa, subentende-se que a pedagogia do piano sempre está em desenvolvimento, incorporando novas possibilidades. Todavia, é certo que ainda há um nível de carência de abordagens que tratem especificamente da música do século XX e XXI na iniciação ao piano. Como visto anteriormente, há alguns livros didáticos que abordam este período da música, porém ainda não foram muito difundidos entre a maior parte dos professores de piano no Brasil. Ainda assim é possível observar que nos últimos anos têm aparecido novos materiais brasileiros e pesquisas que defendem a importância deste tema, despontando uma mudança crescente deste cenário.

Considera-se ainda que a abordagem de repertórios e elementos da música do século XX e XXI seja importante para a trajetória de aprendizagem do aluno iniciante, pois: constrói uma escuta ampliada que é atenta aos diversos elementos musicais e as sonoridades produzidas; auxilia na compreensão e aceitabilidade da música deste período; oferece maior liberdade de escolha interpretativa, o aluno pode e sente que faz parte da construção do repertório, o que o aproxima do compositor; apresenta outras formas de notação, contribuindo para um entendimento diferenciado a respeito da partitura e da música em si; desperta a possibilidade de ser mais espontâneo, de improvisar, de criar peças e registros delas; proporciona maior contato e conhecimento do instrumento e possibilita maior desenvolvimento criativo, expressivo e técnico.

Desta feita, o material aqui apresentado foi construído tendo como foco o público infantil de nível iniciante ao piano, mas sem impedimento às adaptações para outras faixas etárias. Além da reflexão sobre face didática do piano, com acolhimento do repertório musical do século XX e XXI, houve preocupação em encontrar possibilidades que pudessem despertar interesse e afeto da criança no processo em si. Contemplando a variabilidade de tendências estilísticas deste período histórico e a escolha de elementos musicais específicos, avaliou-se o objetivo de servir de introdução para o aluno iniciante ao piano contribuindo para um aprendizado mais amplo, que potencialize o lado criativo da criança.

Logo, nas primeiras aulas de piano, a criança carrega em si muitas curiosidades a respeito do instrumento e isso não pode ser deixado de lado pelo professor. Nota-se que há felicidade em explorar as “milhares de teclas” daquele gigantesco instrumento. Pelo olhar da criança, existe grande admiração em conhecer cada detalhe do mecanismo do piano e espanto ao perceber a grande extensão de altura, que diferencia bem a parte mais grave da mais aguda. Geralmente, a criança aprecia quando o professor toca para ela ou com ela, e ainda, gosta de inventar suas próprias músicas e mostrá-las.

Então, além de considerar essas particularidades que comumente se observa na criança, também se atentou para que as peças criadas não extrapolassem o nível de conhecimento musical, as limitações fisiológicas e os aspectos técnicos pianísticos dos iniciantes. Empenhou-se em compor de forma mais livre, sem o uso de regras, explorando sonoridades, utilizando notações tradicionais e não convencionais, prezando por um sentido musical mais aberto.

Em todas as peças a ideia disposta é que o aluno possa focar nos diversos aspectos necessários para a execução e se desprender um pouco da leitura. Pois nas peças, a notação

serve para diferentes funções, seja apenas para inspirar o aluno ou para guiar a ideia musical e/ou para aprender por imitação do professor.

Além disso, houve intenção em desenvolver uma proposta, sob a perspectiva daquilo que a criança pode explorar, sugerir e inventar, a partir de suas vivências com o instrumento, o que está vinculado a maior liberdade do intérprete e a construção musical junto ao compositor da obra. Por fim, o objetivo dessas peças foi apresentar novas possibilidades musicais inseridas no aprendizado e inspirar os alunos para a execução, a improvisação e a leitura de repertórios deste período e a criação-performance de suas próprias músicas. Com isso em mente, decidiu-se experimentar a composição musical como ferramenta de aproximação da linguagem contemporânea a criança. O propósito foi criar um conjunto de propostas composicionais especialmente para este estudo que abrigasse elementos da música do século XX e XXI de forma equilibrada, a fim de cativar o interesse dos alunos ao aprendizado.

3.1.2 Peça 1: Oceanos

Na concepção de *Oceanos* teve-se como foco a intenção de abordar características novas presentes na música do século XX e XXI, mas que ao mesmo tempo pudesse apresentar algo que não fosse tão incomum do ponto de vista do aluno. Não há uma resposta definitiva para como conseguir conciliar isto, ainda mais ao se pensar que cada aluno possui características individuais, ou seja, nem sempre o efeito de algo será eficaz à todos. Portanto, pensou-se bastante na escolha de características para a construção desta peça, que ao final pudessem ter a sutileza de atrair o interesse dos alunos. Ademais, acredita-se que *Oceanos* pode cativar pela experiência de se tocar dentro do piano, através da manipulação de técnicas estendidas que ainda não foram, efetivamente, difundidas no processo de ensino-aprendizagem ao piano.

Inicialmente, conjecturou-se a possibilidade de fazer uma partitura com notação relativa para a leitura do aluno, porém optou-se pelo ensino por imitação (*by rote teaching*), a fim de dar maior ênfase às outras habilidades que também demandam prática, tais como: a expressão musical, o gesto musical e a improvisação musical. Como partitura representativa criou-se uma imagem com diferentes espessuras, direções e comprimentos em vários tons de azul. A parte do aluno utiliza apenas as teclas pretas do piano, pois considera-se mais fácil visualmente e contribui para o conhecimento sensorial da topografia do piano, podendo ser incluída desde as primeiras aulas. Assim como, a utilização de clusters, que além de trazer uma sonoridade dissonante pelo toque simultâneo de segundas maiores, pode ser tocado com os

dedos ou com a mão fechada, contribuindo para a assimilação da postura da mão. Além disso, a parte do professor é bem simples, com a intenção de que se o aluno quiser, também possa aprendê-la.

Ainda que esta peça não demonstre grande diferença de outra mais tradicional, durante sua criação não se pensou em questões harmônicas ou tonais. O que foi levado em conta de fato foi um movimento do som que simulasse as ondas do mar nas sequências de notas, nos *clusters*, no direcionamento geral do agudo para o grave e, principalmente, nos *glissandos* nas cordas com utilização de borracha. Também que pudesse ser uma peça com melodias repetitivas de fácil compreensão e memorização ao aluno. Como inspiração, teve-se o conceito de paisagem sonora⁴⁴ do compositor educador Murray Schafer, porém adaptou-se para ser uma representação sonora.

3.1.3 Peça 2: Início e Fim

Antes de sua criação, na iniciativa de imergir um pouco no campo dos elementos da linguagem musical do século XX e XXI, pensou-se na liberdade interpretativa do intérprete em construir a obra junto ao compositor. Ao pensar em como trazer isto para uma criança iniciante ao piano, surgiu a ideia de uma peça de ordem indefinida, com algumas características definidas ou totalmente indeterminada. Simultaneamente, percebeu-se que há diversas obras de compositores deste período que dispõem de um conceito criativo semelhante, em que o começo, meio e fim não estão em total determinação.

O que resultou foi esta peça, que não é totalmente definida, a depender da escolha de início e de cada escolha ao longo do meio, se chegará a um determinado fim. Também, tomou-se como inspiração a seguinte atividade do livro *Piano Brincando* das professoras Maria Fonseca e Patrícia Santiago:

⁴⁴ O conceito de Paisagem Sonora ou *soundscape*, de R. M. Schafer se refere a um ou mais sons que compõem um ambiente, também pode-se referir a composições musicais que utilizam extratos de gravações reais desses sons.

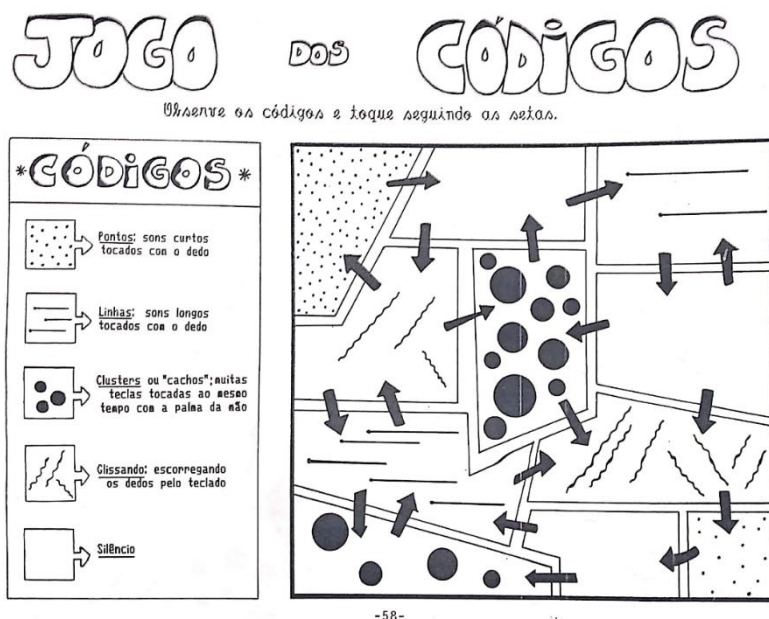


FIGURA 19 – *Jogo dos Códigos*. Fonte: PARIZZI & SANTIAGO (1993).

As autoras usam sonoridades que são características deste período musical e também deixam de forma mais livre a ordem dos sons. Tendo uma estrutura semelhante *Início e Fim*, inova ao utilizar *clusters* com diferentes partes do corpo, notas isoladas, *glissandos* nas cordas e, percussão nas cordas e na madeira.

3.1.4 Peça 3: Animais

A peça foi concebida com a intenção de que o aluno possa tocar qualquer uma das vozes, ficando a critério de sua escolha. Além disso, considerou-se um modo de proporcionar o uso de sons provenientes de manipulações nas cordas e madeiras do piano, onde além da mão, podem-se utilizar baquetas e palhetas. Também, optou-se por sons do teclado que fossem mais dissonantes, diferentes *clusters*, apojaturas e notas isoladas com alturas indeterminadas.

Possui sete seções, cada uma com o nome de um animal, porém não há intenção de representar o som do animal, trata-se apenas de uma nomenclatura para contribuir na inspiração e na criatividade da criança em executar a peça. As seções podem ser abordadas em qualquer ordem.

Quanto à notação, poderia ter sido estruturada de maneira mais precisa, porém justamente este, não foi o objetivo. Ou seja, esta peça precisa que professor e aluno, observem, explorem, decidam e assim, a construam juntos. Por exemplo, na seção *Passarinho*, não há a necessidade de realizar cada desenho gráfico dentro de um espaço-tempo exato, mas sim seguir a ideia musical ou se o aluno desejar pode seguir com o máximo de precisão. Entretanto, o

elemento de tempo cronométrico inserido no estudo de uma criança iniciante ao piano pode contribuir para o raciocínio lógico, a preparação corporal e para um cuidado com a precisão ao tocar.

3.1.5 Peça 4: Eis, Que...

Sabe-se que o jogo sempre está presente no universo infantil, até mesmo na forma da criança se relacionar com outras pessoas. Pensando nisso, teve-se como ideia inicial trabalhar com sonoridades das peças *Início e Fim* e *Animais* em forma de um jogo composicional. Desse modo, a intenção é que o aluno possa criar suas próprias peças pois, como visto anteriormente, é importante que se desenvolva a habilidade de criação desde o início.

3.1.6 Peça 5: Supernova

Pretendeu-se criar uma peça um pouco mais complexa, com maior demanda de nível técnico do aluno e que se complementasse com a parte a ser tocada pelo professor. Assim como *Oceanos*, optou-se pelo ensino por imitação (*by rote teaching*), para que o aluno se concentre mais em outros aspectos da proposta. Também, para inspiração do aluno foi disposta uma ilustração representativa do fenômeno físico relativa ao título da peça.

É necessário expor, que durante o processo de criação desta peça, seguiu-se uma tentativa de furtar-se um pouco dos parâmetros tradicionais da música. Então, ainda que se encontrem alguns padrões harmônicos, melódicos, formais ou tonais, foi o som em si, das notas do piano, que guiaram as escolhas na concepção da peça.

3.1.7 Peça 6: Silêncio

Esta proposta foi inspirada nos princípios de educação sonora do educador e compositor canadense Murray Schafer, que apresenta uma imensa preocupação com o refinamento da qualidade auditiva e, conseqüentemente, da criação musical. Para ele, ao longo dos anos, a sociedade foi perdendo a consciência em relação aos sons e aos excessos de ruídos que compõem a paisagem sonora ao seu redor. Quanto à criação musical, ele adverte que

métodos tradicionais de ensino de música não incentivam os alunos a criar, pois apenas privilegiam o estudo de padrões repetitivos (SCHAFFER, 1991; 2009).⁴⁵

3.2 Uma proposta composicional contemporânea para iniciantes ao piano

Esta proposta se fundamenta nas abordagens criativas da educação musical e traz para o contexto da pedagogia do piano algumas práticas e elementos característicos da música do século XX e XXI. É dirigida às crianças em fase de iniciação ao piano e aos seus professores. Inova ao apresentar um conjunto de possibilidades sonoras que não costuma estarem presentes nas aulas de formação instrumental. Importante advertir que, esse conjunto de peças não se configura como um método de iniciação ao piano e sim peças para serem desenvolvidas junto com outros materiais a fim de ampliar a aprendizagem. Além disso, não há pretensão de que o aluno compreenda tudo acerca da música do século XX e XXI, até porque, este é um período extenso da história, que inclui diversas transformações na linguagem musical. Sendo assim, visa à introdução de alguns elementos musicais e em longo prazo servir de parâmetro para o estudo de peças semelhantes.

3.2.1 Fase Preparatória

Antes de abordar as peças é preferível que o professor disponibilize um tempo para uma fase preparatória, ou seja, que durante algumas aulas, aluno e professor explorem, manipulem e experimentem novas sonoridades no piano. Sendo que, nesta fase é importante atentar às descobertas, ideias, improvisos e sugestões do aluno, pois durante as peças estes devem colaborar de forma significativa na construção plena das composições, já que muitos elementos ficam a critério do intérprete, no caso, ao aluno e ao professor. Finalmente, as peças não precisam ser praticadas em uma ordem específica, mas sim de acordo com o contexto e interesse do aluno.

Considerando o pressuposto de que a maioria dos alunos em nível iniciante de formação musical não tem uma vivência efetiva de aprendizagem sob os diversos aspectos presentes nas novas abordagens da música do século XX e XXI, prefere-se que este contato

⁴⁵ Para o leitor interessado, indica-se o livro de Murray Schafer, *Educação Sonora* – tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, São Paulo: Editora melhoramentos, 2009. Este dispõe de 100 exercícios de refinamento da escuta e de criação musical. Bem como, o capítulo *Limpeza de Ouvidos* do outro livro de Schafer, *O Ouvido Pensante* – tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

ocorra de forma gradativa, isto é, espera-se que o olhar do professor esteja sempre voltado ao processo individual de compreensão do aluno e, a partir disso, as subseqüentes etapas sejam delineadas. Em suma, é bom observar o que o aluno está percebendo no presente momento, ser sensível para ouvi-lo e, assim, ambos vivenciarem uma experiência enriquecedora de aprendizado.

Desse modo, ao pensar em como iniciar este contato com os elementos da música do século XX e XXI, ponderou-se sobre a escuta, pois sabe-se que para compreender este período é necessária uma renovação da postura de escutar. Então, sobre a intenção de aproximar e informar o aluno desse contexto musical, um bom início é a escolha de algumas peças para uma escuta atenta, crítica e reflexiva.

Um aspecto que pode ser interessante é uma seleção progressiva de músicas, que inicialmente além de se perceber vínculos com a produção musical do século XX e XXI também se perceba algum ponto em comum com aquilo que está mais próximo da vivência de escuta do aluno. Por exemplo, sugere-se uma versão da música *What Makes You Beautiful*, de autoria da banda *One Direction*, interpretada pelo grupo estadunidense de cinco músicos do *Piano Guys*⁴⁶. A razão para tal escolha é porque esta é uma música popular, provavelmente conhecida por muitos dos alunos e porque apresenta sonoridades advindas da prática de piano preparado⁴⁷ e ao mesmo tempo é uma música tonal – mas pode ser qualquer canção conhecida amplamente. Também, dentro do tópico de piano preparado, indica-se a apreciação das gravações do grupo brasileiro *PianOrquestra*⁴⁸, que é formado por quatro pianistas, um percussionista e um piano preparado, sob o foco da apresentação de diversos ritmos do repertório da música brasileira. Ademais, outro tópico que pode ser adicionado neste início é o minimalismo, pois pode ser que alguns alunos se interessem, como exemplo, o compositor Ludovico Einaudi, que possivelmente já é conhecido por alguns alunos, mas também músicas de compositores como Arvo Pärt e Philip Glass, pois todos pertencem ao período contemporâneo e ao mesmo tempo, podem não diferir tanto da escuta de uma criança iniciante ao piano. Considere-se que estas são sugestões para o início, obviamente esta lista pode ser ampliada pelo professor e pelo aluno e ainda, nada

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0VqTwnAuHws>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

⁴⁷ Termo relacionado ao compositor John Cage que, inspirado por seu professor Henry Cowell, cria o piano preparado que é uma vertente do piano, assim como o piano surgiu devido as modificações do cravo. Preparado porque é necessário preparar o piano antes da execução com a fixação de objetos entre as cordas (BRANCO, 2006).

⁴⁸ No canal do grupo PianOrquestra, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCwT3nMH7qEl9xx_RsrETSRA>. Acesso em: 08 nov. 2019.

exclui a possibilidade desta introdução conter obras de extrema diferença do contexto de escuta do aluno.

Após essa breve introdução à escuta ou intercalando com a escuta, ainda na fase de preparação, deve-se possibilitar ao aluno a experimentação, exploração e manipulação sonora, podendo ocorrer no teclado ou dentro do piano, por exemplo: sequência de notas isoladas, *clusters* e *glissandos*⁴⁹ nas teclas, com e/ou sem pedal; *glissandos* nas cordas com diferentes objetos; toque pinçado ou percutido nas cordas; sonoridades produzidas na madeira, entre outras.⁵⁰ A seguir, sugere-se alguns materiais, com a intenção de demonstrar ao aluno as possibilidades sonoras e ao mesmo tempo deixar que ele conduza essa fase experimentando, descobrindo, imitando e perguntando:

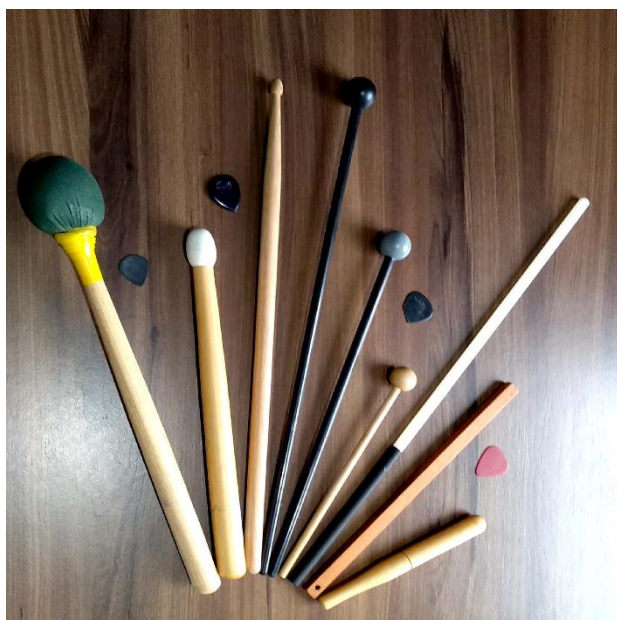


FIGURA 20 – Foto de diversas palhetas de violão e baquetas de percussão. Fonte: o autor (2021).

Esses são apenas alguns materiais sugeridos, cabendo ao professor escolher o que utilizar, não excluindo ainda as mãos, as unhas e as pontas dos dedos. Durante este período o aluno também pode aprender a respeito da história do piano, sobre como os instrumentos

⁴⁹ Para produzir *glissandos* nas teclas o aluno pode utilizar uma luva, espuma ou pano, pois, geralmente é algo incômodo e que gera dor, e também para que se produza uma sonoridade melhor.

⁵⁰ Segundo Branco (2006), isto é o Piano Expandido ou *String Piano*, que é o “piano tocado não somente da forma convencional, mas também de todas as maneiras que ele possa produzir som, ou manipulando diretamente as cordas (com as mãos, baquetas ou qualquer objeto) ou percutindo a madeira. Cowell utilizava o termo *string piano* para designar as passagens ou peças onde o piano era tocado diretamente nas cordas” (BRANCO, 2006, p. 771).

antecessores foram sendo desenvolvidos até ao piano forte e observar o funcionamento do mecanismo do piano.

3.2.2 Oceanos

Trata-se de uma proposta composicional que tem a intenção de ser uma representação sonora dos sons dos oceanos. Foi disposta de modo a demonstrar as diferenças de profundidade das águas e suas movimentações por meio da utilização de *clusters*, *glissandos* nas cordas e de um direcionamento do agudo para o grave. Durante o processo de criação pensou-se no grau de importância que a água tem para a vida e na contemplação que uma paisagem como o mar gera ao indivíduo.

Quanto à prática, o professor pode tocar esta peça para o seu aluno e, em seguida, conversar com ele sobre o que ele ouviu, imaginou e percebeu. Algumas perguntas podem orientar esse processo, como por exemplo: o que você achou, se parece com algo, lembra algum lugar ou paisagem para você, lembra o mar, por quê. Ou seja, estabelecer um diálogo com o aluno a partir do que ele observa.

É uma peça para ser aprendida por imitação (*by rote teaching*), processo pelo qual o aluno observa e imita o seu professor para aprender como tocar, seguindo as notas, as articulações, os fraseados, as intensidades e os movimentos gestuais. Pode-se optar por ensinar e treinar uma sessão da peça por vez e depois ir avançando para as outras partes. A depender do nível técnico do aluno e de sua desenvoltura, este pode tocar com a posição da mão em pinça ou com os dedos. *Oceanos* conta com uma partitura representativa para o aluno, com a intenção de inspirá-lo. Apesar de na partitura constar chaves específicas para o aluno e para o professor, a parte do professor foi criada de forma simples para que o aluno também possa aprendê-la e assim inverter as vozes.

Pode-se explorar separadamente as partes que solicitam o improviso do aluno para que este se sinta seguro quando ao executar a peça aparecer seu momento de improvisação. As séries de *glissandos* nas cordas graves, que estão intercalando as demais seções devem ser produzidas com uma borracha⁵¹ ou baqueta de ponta emborrachada ou outro material semelhante, devido à sonoridade pretendida para a peça e ainda devem ser executadas sem uma duração definida. Para complementar o estudo dessa peça deve-se ouvir gravações previamente

⁵¹ Uma borracha escolar, dessas que não soltam muito farelo.

selecionadas de sons do mar⁵² e conversar com o aluno sobre suas experiências vividas que têm relação a isto.

Por fim, esta peça pode servir de ideia para a criação de outras composições de professores e/ou aluno, onde ambos podem escolher uma temática e criar outras representações sonoras, como por exemplo, de diversas paisagens naturais ou paisagens urbanas; e até mesmo de emoções, como tristeza, melancolia, alegria e euforia.

Elementos da escrita do século XX e XXI apresentados:

- Partitura representativa;
- *Clusters*;
- *Glissandos* nas cordas;
- Constantes dissonâncias com o uso de segundas menores e maiores;
- Compasso não mensurado;
- Sem tonalidade ou harmonia definidas.

Habilidades técnico-musicais a serem desenvolvidas com o aluno:

- Automatismo da topografia do teclado com os grupos de 2 e 3 teclas pretas;
- Memorização (ensino por imitação);
- Improvisação;
- Controle da dinâmica: *piano* e *mezzoforte*;
- Toque em dueto ou quatro mãos;
- Alternância e cruzamento de mãos, deslocamento lateral no teclado e mudanças de oitava.

⁵² Como, por exemplo, músicas facilmente encontradas no *Spotify* – serviço de streaming de música – ao buscar “sons do mar”.

Oceanos

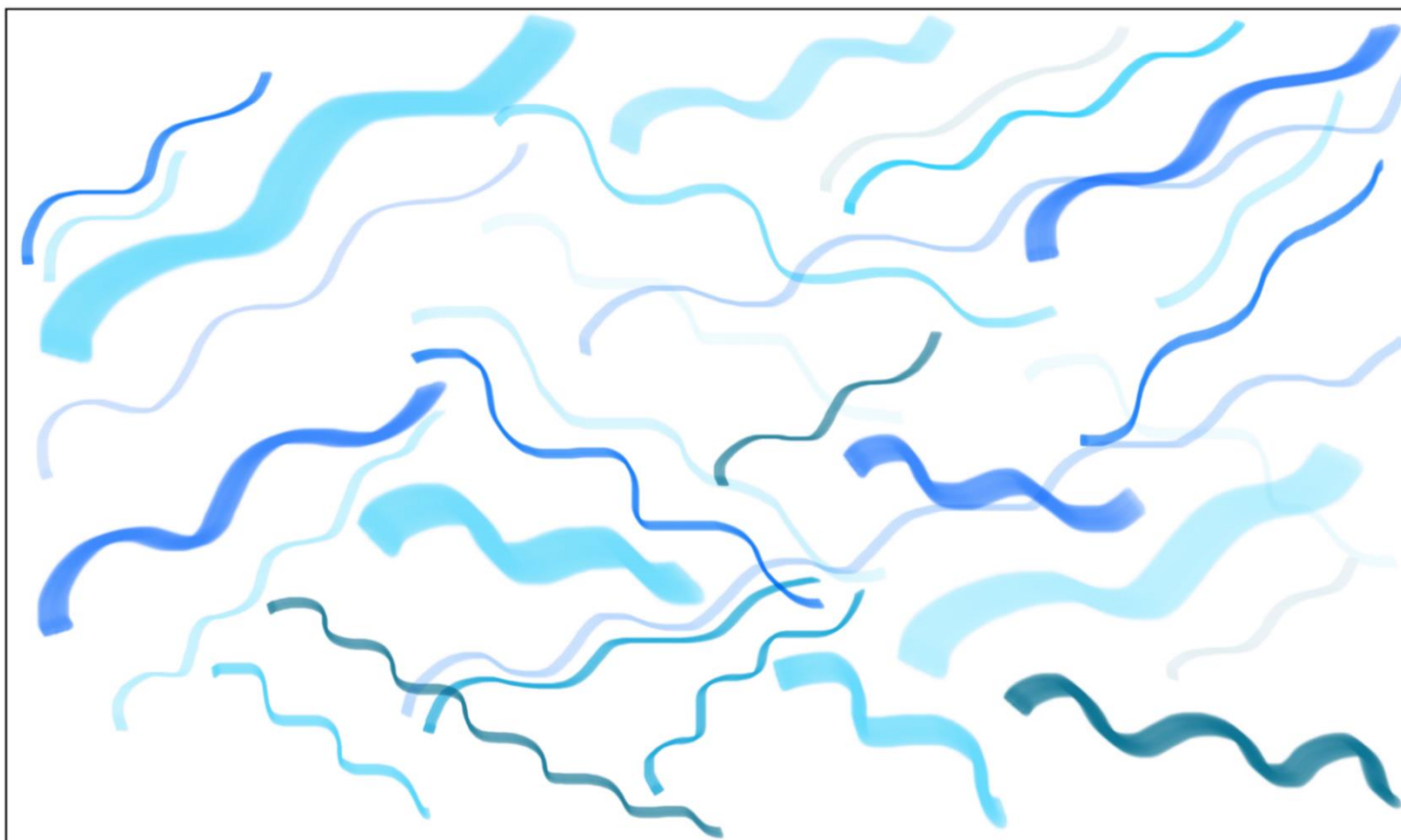


FIGURA 21 – Partitura representativa de *Oceanos*, para o aluno. Fonte: o autor (2020).

Oceanos

Piano Aluno

Piano Professor

9

Série de glissandos nas cordas graves

16

Série de glissandos nas cordas graves

FIGURA 22 – Partitura de *Oceanos*, página 1.

The image displays a musical score for a piano piece, identified as 'Oceanos' on page 2. The score is written for two piano parts, labeled 'Pno'. The first system (measures 24-29) features a treble staff with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a common time signature. The bass staff contains a series of eighth notes in the right hand and a series of eighth notes in the left hand, marked with a piano (*p*) dynamic. The second system (measures 30-37) includes a treble staff with a key signature of three sharps and a common time signature. The bass staff contains a series of eighth notes in the right hand and a series of eighth notes in the left hand, marked with a piano (*p*) dynamic. A text annotation 'Série de glissandos nas cordas graves' is present in the middle of the second system, indicating a series of glissandos on the low strings. The third system (measures 38-43) shows the continuation of the piano part in the bass staff, with a key signature of three sharps and a common time signature. The treble staff is empty. The fourth system (measures 44-49) shows the continuation of the piano part in the bass staff, with a key signature of three sharps and a common time signature. The treble staff is empty.

24 8

Pno

Pno

p

30 8

Pno

Série de glissandos nas cordas graves

Pno

p

38

Pno

Pno

FIGURA 23 – Partitura de *Oceanos*, página 2.

The image displays a musical score for a piano (Pno) piece, spanning measures 45 to 76. The score is written for two staves per system, with the upper staff in treble clef and the lower staff in bass clef. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4.

Measures 45-52: The upper staff begins with a melodic line starting on G#4, marked with a *mf* dynamic. A bracket above the first five notes indicates a *15* (likely a 15-measure phrase or a specific fingering). The lower staff provides a harmonic accompaniment, starting on G#3 and moving in a stepwise fashion. The dynamic *p* (piano) is indicated below the first measure of the lower staff.

Measures 53-60: The upper staff continues the melodic line, with a bracket above measures 53-54 indicating a *8* (likely an 8-measure phrase). The lower staff continues the accompaniment.

Measures 61-76: The upper staff is mostly empty, with rests. The lower staff continues the accompaniment, featuring a series of chords and moving lines. The dynamic *p* is indicated below the first measure of this section.

FIGURA 24 – Partitura de *Oceanos*, página 3.

3.2.3 Início e Fim

Peça estruturada com a intenção de não ter um início definido e de ter um fim pré-definido. Utiliza uma paleta ampla de sonoridades não usuais aos alunos iniciantes ao piano. A escrita pode ser caracterizada como notação gráfica⁵³ e aproximada⁵⁴ (ou imprecisa).

O aluno tem liberdade em direcionar a peça, ao escolher uma opção de início e as setas posteriores. Pode-se optar por executar da maneira mais precisa que puder, observando a quantidade de símbolos e o espaço-tempo entre eles ou seguir de maneira livre, sem tanta rigidez. Porém, o aluno deve ser orientado a tocar consciente desses parâmetros, procurando a melhor produção sonora e buscando sempre um sentido musical. Pode-se executar várias vezes, a fim de, obter resultados diferentes.

Elementos da escrita do século XX/XXI:

- Notação gráfica e aproximada;
- *Clusters* variados nas teclas, *glissandos* nas cordas, percussão nas cordas e partes de madeira do piano;
- Notas indefinidas, saltos;
- Ausência de métrica regular;
- Maior utilização do corpo: mão fechada, nariz e antebraço.

Habilidades técnico-musicais a serem desenvolvidas com o aluno:

- Liberdade de escolha para construção do repertório;
- Improvisação;
- Escuta expandida;
- Uso do pedal direito (sustentação): pedal de efeito.

⁵³ Notação gráfica, “notação utilizada na música contemporânea, cujo intuito é estimular, motivar e sugerir a decodificação dos signos musicais” (KOELLREUTTER, 2018, p. 107).

⁵⁴ Notação aproximada, “notação utilizada na música contemporânea. Grafa os signos sonoros de modo aproximado, isto é, não se preocupa com a exatidão de correspondência entre os símbolos e o som pretendido” (KOELLREUTTER, 2018, p. 107).

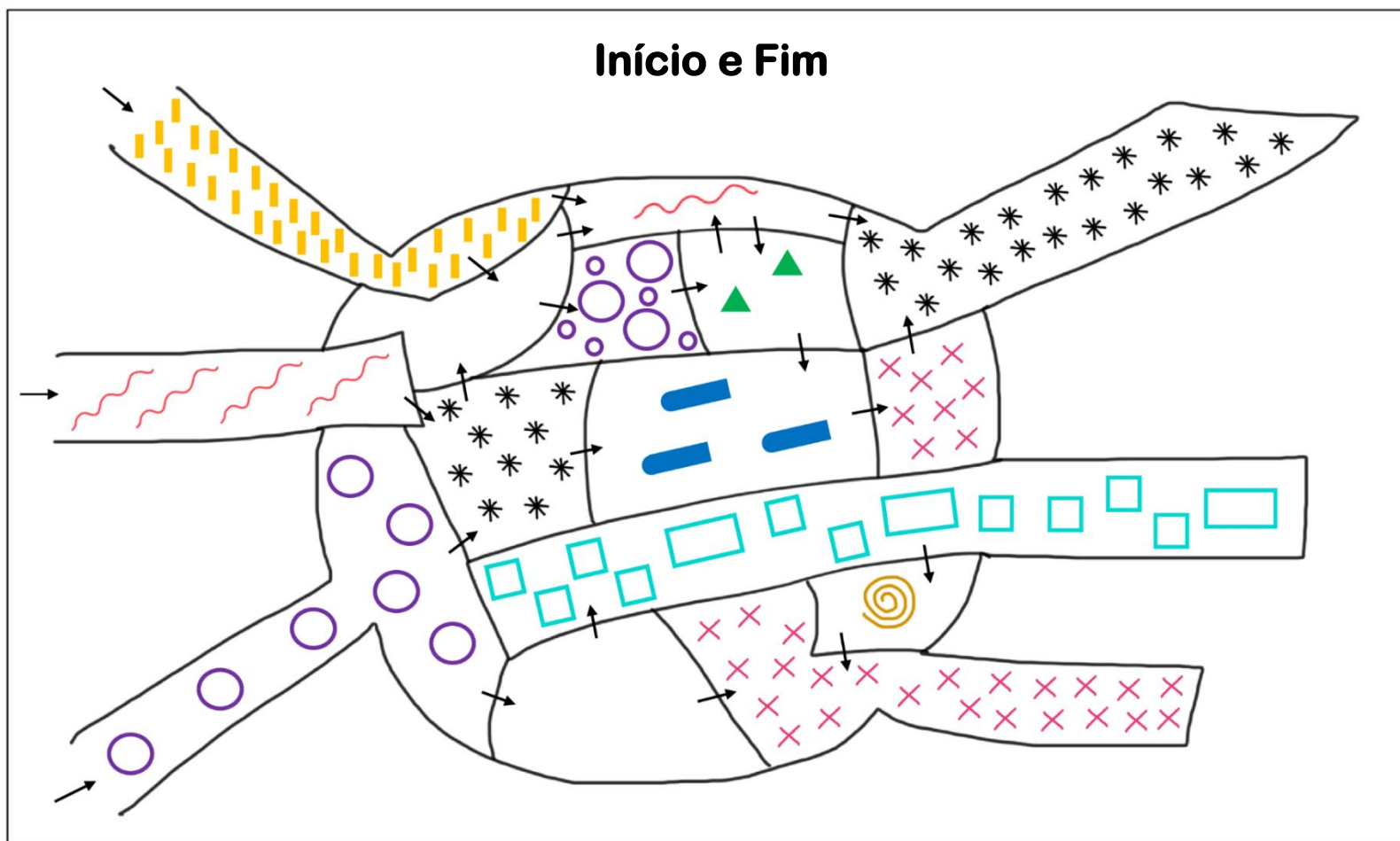


FIGURA 25 – Partitura de *Início e Fim*, página 1.

Descrição:					
	= Glissando nas cordas.		= Cluster com o nariz nas teclas.		= Silêncio.
	= Nota isolada nas teclas.		= Percussão nas cordas.		= Cluster na região grave com pedal de sustentação.
	= Cluster longo com a mão fechada.		= Cluster longo com o antebraço.		= Cluster curto com a mão fechada e com pedal.
	= Cluster curto com a mão fechada.		= Cluster curto com o antebraço.		= Percussão na madeira.

FIGURA 26 – Bula descritiva das sonoridades de *Início e Fim*, página 2.

3.2.4 Animais

Esta peça também pode ser qualificada no rol de notação gráfica e aproximada, pois vários elementos são abertos e/ou livres à escolha do intérprete. A intenção é que aluno e professor trabalhem juntos a experimentação, a escuta e a construção de cada parte da peça. Os símbolos utilizados têm o objetivo mais no sentido de demonstrar a ideia composicional e deve-se segui-los de forma aproximada e sem precisão estrita.

Conta com sete seções – *Passarinho, Dinossauro, Libélula, Sapo, Elefante, Macaco, Água Viva* – sendo previsto quarenta e cinco segundos cada, totalizando quatro minutos e vinte e cinco minutos. Para isso é importante fazer testes prévios para entendimento do tempo delimitado cronometricamente.

As seções podem ser realizadas em qualquer ordem, conforme a intencionalidade dos participantes. Além disso, é necessário que ambos, aluno e professor, toquem e experimentem as sete seções que dispõem sempre de duas vozes destacadas pelas cores verdes ou laranja, de escolha livre – sendo que, a verde representa sons médios e agudos do piano, enquanto a laranja se concentra nos sons mais graves. Sendo assim, os resultados interpretativos serão sempre variados, afinal este é um dos propósitos.

Elementos da escrita do século XX/XXI:

- Notação gráfica e imprecisa;
- Diversas explorações timbrísticas com o uso de *clusters*, *glissandos*, diferentes registros do teclado e técnicas estendidas;
- Tempo cronométrico;
- Notas indefinidas, saltos, segundas menores e maiores.

Habilidades técnico-musicais a serem desenvolvidas com o aluno:

- Liberdade de escolha para construção do repertório;
- Improvisação;
- Dinâmica: *piano*, *mezzoforte*, *forte*, crescendo e decrescendo;
- Toque em dueto ou quatro mãos;
- Escuta expandida;
- Deslocamento lateral;
- Uso do pedal direito (sustentação): pedal de efeito.

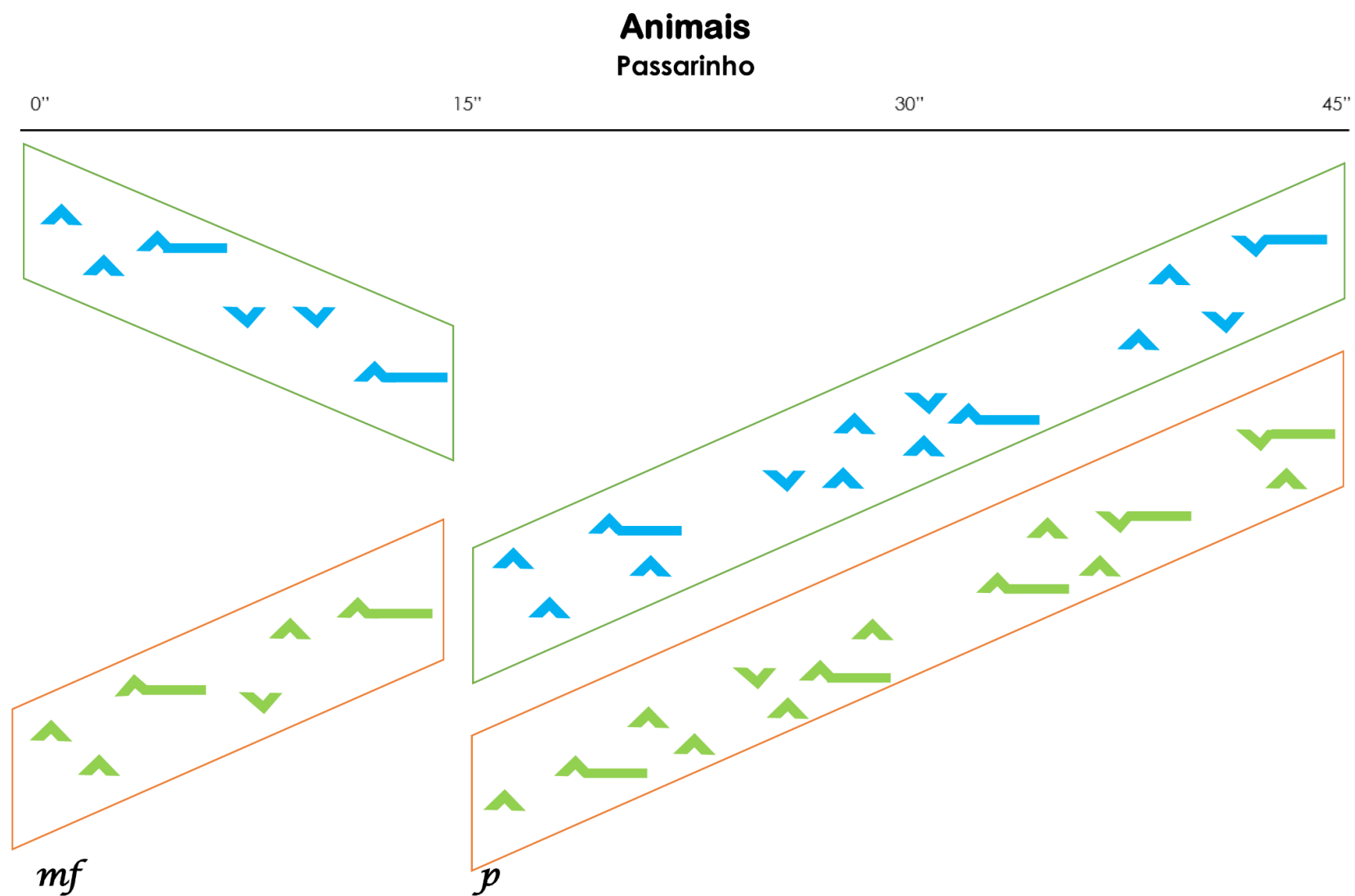


FIGURA 27 – Partitura da seção *Passarinho*, de *Animais*.

Descrição:

 = apojava ascendente de duração curta.

 = apojava ascendente de duração longa.

 = apojava descendente de duração curta.

 = apojava descendente de duração longa.

Sempre utilizar intervalos de 2ª menor ou 2ª Maior.

FIGURA 28 – Bula da seção *Passarinho*, de *Animais*.

Dinossauro

0''

15"

30''

45''

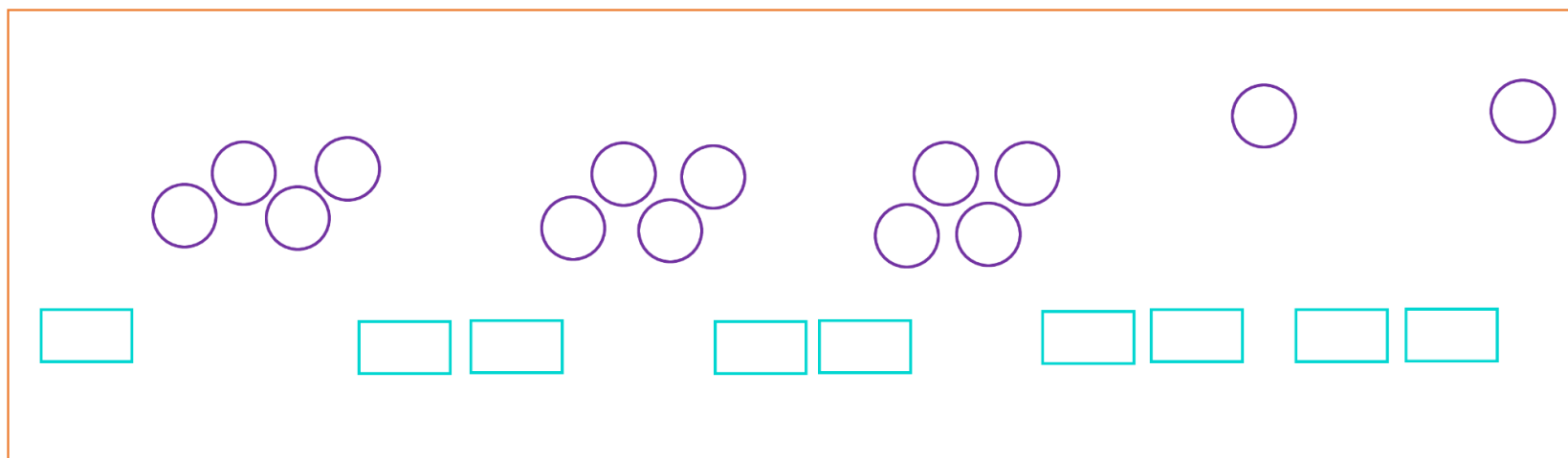
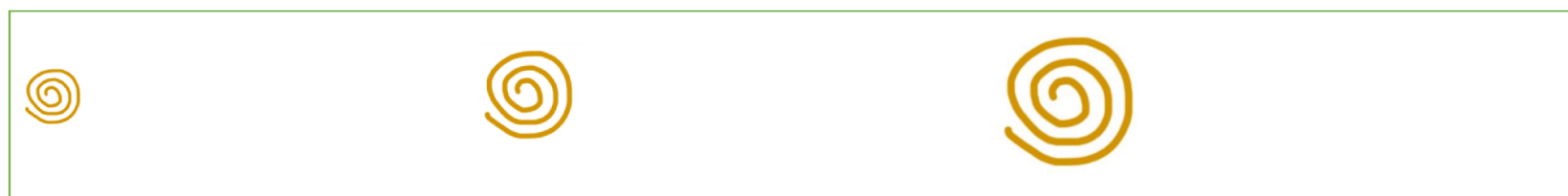
 mf *J*

FIGURA 29 – Partitura da seção *Dinossauro*, de *Animais*.

Descrição:



= Cluster na região aguda com pedal de sustentação.



= Cluster longo com o antebraço.



= Cluster mais curto com a mão fechada.

FIGURA 30 – Bula da seção *Dinossauro*, de *Animais*.

Libélula

0''

15"

30''

45''

 $\mathcal{P}$

FIGURA 31 – Partitura da seção *Libélula*, de *Animais*.

Descrição:



= cordas pinçadas na região média e aguda, com o uso de unhas ou palhetas.



= Cluster da região média, com pedal de sustentação.

FIGURA 32 – Bula da seção *Libélula*, de *Animais*.

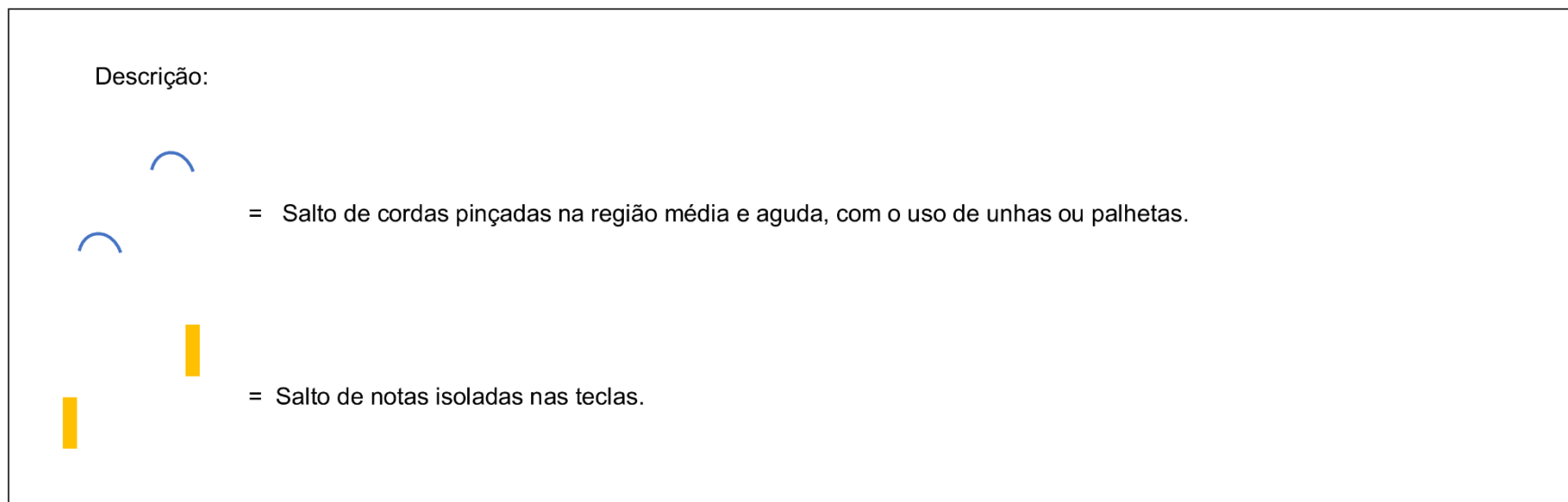


FIGURA 34 – Bula da seção *Sapo*, de *Animais*.

Elefante

0" 15" 30" 45"

0" 45"

Dó 0
Si -1
Lá -1

p *acelerando*

FIGURA 35 – Partitura da seção *Elefante*, de *Animais*.

Descrição:



= Cluster longo com a mão fechada.



= Cluster curto com a mão fechada.



= Ostinato nas 3 cordas mais graves (Dó 0, Si -1 e Lá - 1).

Repetir quantas vezes forem necessárias para o tempo delimitado de 45".

FIGURA 36 – Bula da seção *Elefante*, de *Animais*.

Macaco

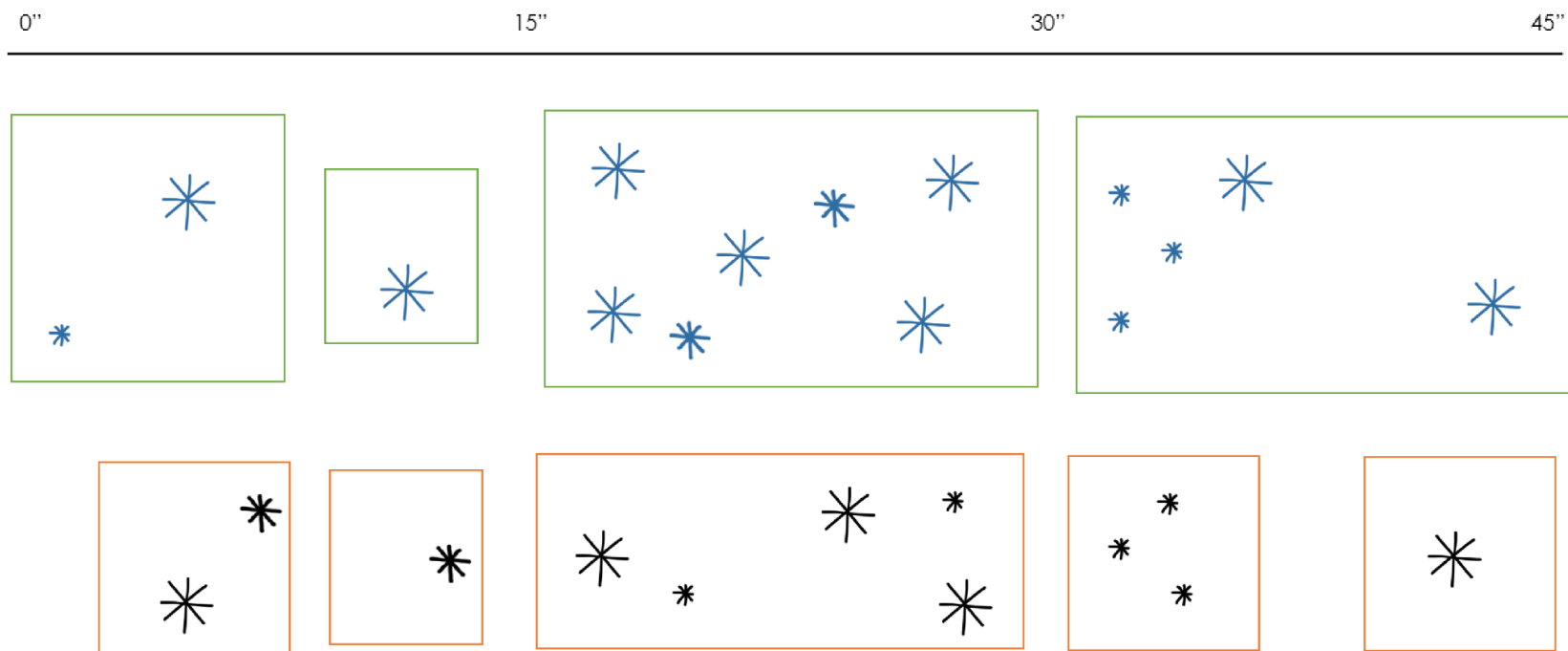
 mf

FIGURA 37 – Partitura da seção *Macaco*, de *Animais*.

Descrição:



= Diferentes tipos de percussão na madeira do piano.



FIGURA 38 – Bula da seção *Macaco*, de *Animais*.

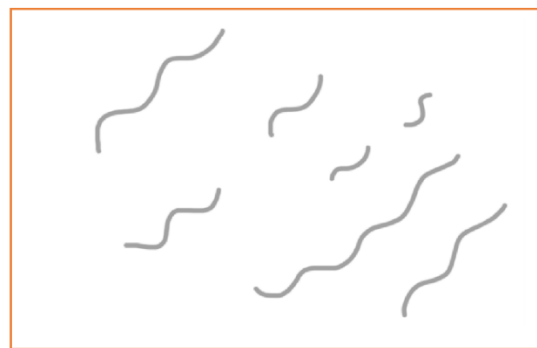
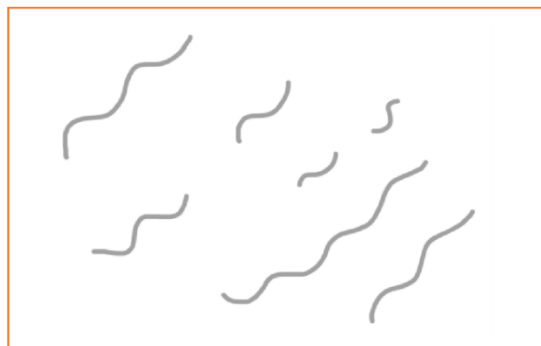
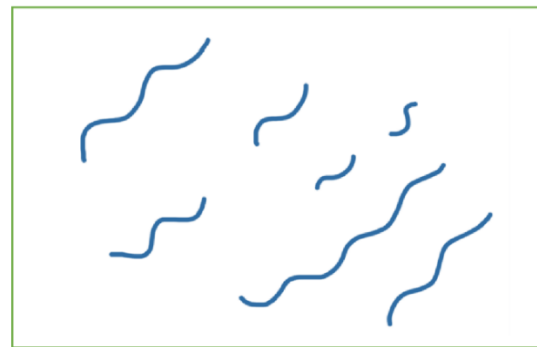
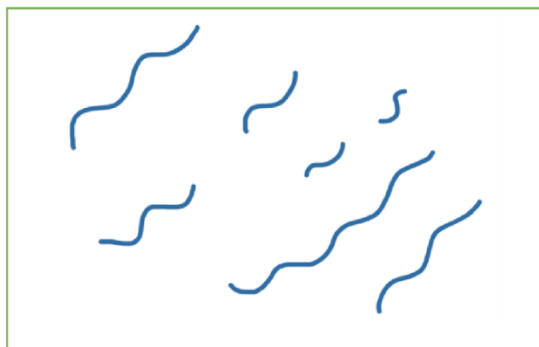
Água Viva

0''

15"

30''

45"



mf

FIGURA 39 – Partitura da seção *Água Viva*, de *Animais*.

Descrição:



= Glissandos nas cordas agudas e médias, com um plástico entre as cordas e os martelos, utilizando uma baqueta com a ponta de plástico ou borracha

FIGURA 40 – Partitura da seção *Água Viva*, de *Animais*.

3.2.5 Eis, Que...

Configura-se mais como uma proposta de criação livre, para aluno e professor, pois a partir das sonoridades apresentadas na peça *Início e Fim* e na peça *Animais*⁵⁵, compõem-se a seguinte paleta de sons:

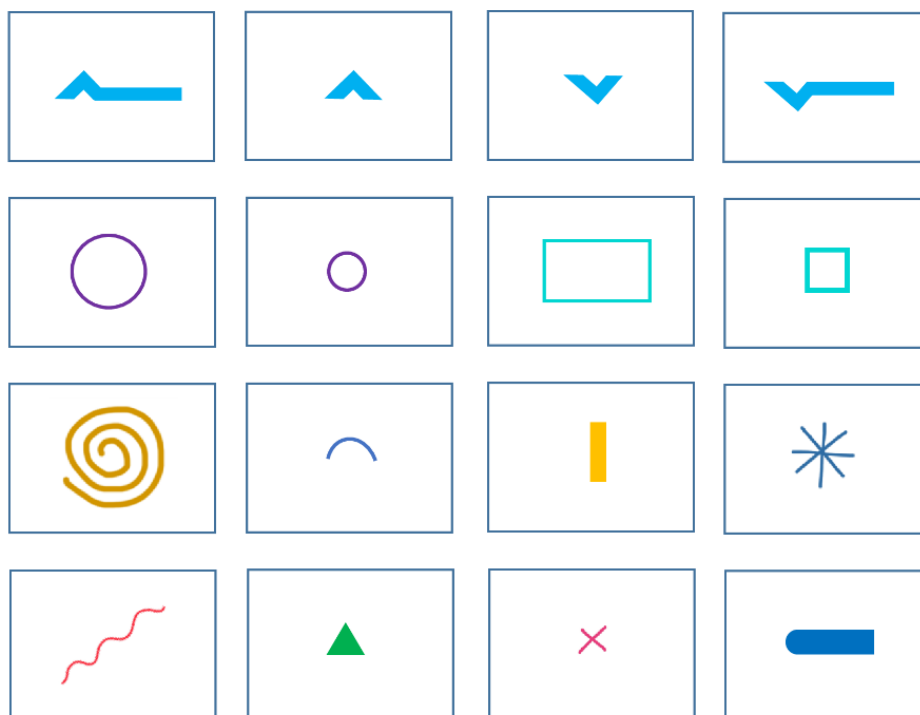


FIGURA 41 – Paleta de sons da proposta composicional *Eis, Que....*

Esta paleta de sons pode ser usada como pequenos cartões, imprimindo várias cópias e depois as recortando seguindo os retângulos. A ideia é que depois de vivenciar um pouco desta linguagem o aluno possa criar suas próprias composições. Para isso, pode escolher e ordenar os cartões, também pode pensar em questões de tempo-espço musicais, registro de altura e intensidade sonora. Há a possibilidade de se acrescentar texto ou de inventar uma história, ou ainda, pode ser uma peça apenas instrumental.

Elementos da escrita do século XX/XXI:

- Notação gráfica e imprecisa;

⁵⁵ A descrição de cada sonoridade pode ser encontrada nas páginas: 77, 80, 82, 84, 86, 88, 90 e 92.

- Diversas explorações timbrísticas com o uso de *clusters*, *glissandos*, diferentes registros do teclado e técnicas estendidas;
- Notas indefinidas, saltos, segundas menores e maiores.

Habilidades técnico-musicais a serem desenvolvidas com o aluno:

- Liberdade de escolha para construção do repertório;
- Improvisação;
- Criação musical;
- Escuta expandida;
- Uso do pedal direito (sustentação): pedal de efeito.

3.2.6 Supernova

Depreende-se que *Supernova* possa ser classificada com caráter sonoro impressionista, pois em sua concepção tomou-se como inspiração-referência o evento de uma supernova. Este fenômeno físico se refere a uma estrela que no final de sua vida entra em colapso, ou seja, explode dando origem à supernova.

Esta peça foi escrita com notação tradicional, demanda elementos um pouco mais complexos em nível técnico e é uma peça, assim como *Oceanos*, para ser ensinada por imitação (*by rote teaching*), isto é, quando o aluno deve observar seu professor para aprender. Não há um número fixo de repetições em cada seção, fica a critério dos executantes. Na seção de improviso livre do aluno busca-se incentivá-lo a improvisar e, se preferir, depois de experimentar por algumas vezes, a esquematizar seu improviso. Ademais, conta com uma imagem ilustrativa da supernova para inspirar o aluno visualmente.

Elementos da escrita do século XX/XXI:

- Imagem representativa;
- *Clusters*;
- *Glissandos* nas cordas;
- Constantes dissonâncias;
- Sem tonalidade e harmonia definidas.

Habilidades técnico-musicais a serem desenvolvidas com o aluno:

- Automatismo da topografia do teclado com os grupos de 2 e 3 teclas pretas;
- Memorização (ensino por imitação);
- Improvisação;
- Toque em dueto;
- Articulação básica: *legato* e *non legato*;
- Controle da dinâmica: *piano*, *mezzoforte* e *forte*;
- Duração: fermata, acelerando e ritardando;
- Fluência rítmica;
- Alternância e simultaneidade das mãos, deslocamento lateral e mudanças de oitava.



FIGURA 42 – Ilustração da explosão de uma supernova, representativa para inspiração do aluno.
Fonte: iStock.com (2020) – crédito da imagem comprado para esta composição.

Supernova

$\text{♩} = 60$

Piano Professor

Piano Aluno

p

Com pedal

(Em todos os sinais de repetição, pode-se repetir quantas vezes quiser)

6

8

p

15

Pno

Pno

p

FIGURA 43 – Partitura de *Supernova*, página 1.

The musical score for 'Supernova', page 2, is presented in three systems, each with two staves labeled 'Pno' (Piano). The first system (measures 10-13) features a treble staff with a melodic line of eighth notes, marked with a forte (*f*) dynamic and a fermata over measures 10 and 11. The bass staff provides a steady eighth-note accompaniment, marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The second system (measures 14-17) shows the treble staff with a sustained chordal texture, labeled 'Improviso livre...' (free improvisation), while the bass staff continues with its eighth-note accompaniment. The third system (measures 18-21) introduces a new texture in the treble staff with a melodic line of eighth notes, marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a fermata over measures 18 and 19. The bass staff continues with its eighth-note accompaniment, marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic.

10

Pno

f

15

Pno

mf

14

Pno

Improviso livre...

Pno

mf

18

Pno

mf

15

Pno

mf

15

FIGURA 44 – Partitura de *Supernova*, página 2.

$\text{♩} = 70$
 8

22

Pno

mf

15

accel...

mf

26

Pno

15

22

rit...

f

gliss. nas cordas, região mais grave

30

Pno

15

gliss.

22

f

FIGURA 45 – Partitura de *Supernova*, página 3.

*“O som, introduzindo-se na escuridão e esquecimento do silêncio,
ilumina-o”.*

(R. M. SCHAFER, 1991, p. 72).

“O silêncio é enganoso. Experimente encontrá-lo”.

(R. M. SCHAFER, 1991, p. 72)

3.2.7 Silêncio

Por fim, *Silêncio* foi inspirada em outro aspecto relacionado à música do século XX e XXI, o conceito de que o silêncio é nulo, não existe, pois algo sempre produzirá som, ainda que seja preciso focar atentamente para escutá-lo. Assim, a ideia é que esta seja uma proposta reflexiva para aluno e professor, que juntos devem discutir sobre esse assunto. Para isso é necessário separar um momento da aula para parar, ouvir e anotar os sons que compõem a paisagem sonora daquele momento/local. A proposta pode se estender durante a semana, na qual o aluno deve repetir este exercício em um outro ambiente de sua rotina. Depois dessa etapa o aluno pode se inspirar nos sons que encontrou para tentar reproduzi-los no piano, inventar uma composição e, no final, registrá-la com notação musical livre, seja por meio de escrita gráfica ou mesmo pela junção de diferentes modelos convencionais ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a trajetória de transformações ocorridas no campo da composição musical ao longo dos séculos XX e XXI, observou-se como estas transformações impactaram o campo da Educação Musical. Propiciaram novas formas de ensino que buscam abrangência sonora-musical, desenvolvimento amplo da criatividade e valorização da escuta reflexiva. Em consideração à isso, este trabalho procurou investigar como as práticas educacionais recentes, vinculadas a música do século XX e XXI, podem auxiliar no desenvolvimento e contribuir à formação musical de alunos iniciantes ao piano.

Por meio deste estudo, a pesquisadora inicialmente refletiu sobre sua prática docente no ensino de piano, se sua formação pedagógica musical dispunha de elementos musicais contemporâneos ou como poderia ser ampliada sua formação para contribuir metodologicamente em sua rotina da docência musical pianística. Considerou-se que é perceptível a carência de propostas que abordem, de fato, esta temática, entre os professores de piano no Brasil. Sendo assim, as experiências em seu ciclo de alunos, antes e durante a pesquisa, foram fundamentais para reflexões, questionamentos e decisões ao longo de todo o processo.

Um dos principais desafios da pesquisa foi a inviabilidade em se executar a etapa prática prevista inicialmente (devido a imposição de medidas de segurança sanitária por conta da pandemia da COVID-19), isto é, não foi possível realizar a intervenção em aulas a partir da inserção de elementos contemporâneos e, assim efetivamente analisá-los. Esta etapa será retomada em desdobramentos futuros da pesquisa realizada, assim que possível.

Desta feita, o conjunto de peças e propostas composicionais, foi elaborado com a intenção de ser desenvolvido com crianças na fase de iniciação ao piano, como referência os próprios alunos da pesquisadora, durante suas aulas individuais de instrumento. Portanto, desde o menor detalhe até grandes questões foram constituídas levando em consideração, especificamente, este público.

Além disso, ao se tratar de uma pesquisa-ação, como parte desta etapa se supôs que, durante as intervenções as crianças exerceriam papel fundamental, pois seriam participantes ativas da pesquisa. Assim, exporiam seu papel, inclusive no andamento e alteração do planejamento, ou seja, na investigação-ação ocorrida em cada fase do ciclo da pesquisa até mesmo alterando aspectos das composições propostas mostrando suas suposições e direcionando novas ideias metodológicas musicais.

Desse modo, tendo em conta a inviabilidade da participação ativa dos sujeitos e de se tratar de uma pesquisa, sobretudo em música, optou-se por expandir o próprio conceito da

pesquisa-ação. Investiu-se o empenho naquilo que já tínhamos estruturado, ou seja, apresentar de forma mais profunda no terceiro capítulo as seis peças, estabelecendo etapas objetivas e descrevendo claramente as ideias para execução. Por isso, além da participação como pesquisadora-professora, considerou-se a experiência já vivenciada com alunos na iniciação ao piano no passado, a experiência como pianista e, por fim, a experiência como professora de piano recém aproximada da composição musical. Também, julgou-se necessário ampliar a parte teórica exposta no primeiro e segundo capítulo com a intenção de analisar e refletir mais a respeito da problemática da pesquisa.

Em síntese, este estudo se apoiou em princípios dos educadores compositores da chamada segunda geração do período do pós-guerras, pois percebe-se que ainda hoje podem ser eficazes para um ensino mais atual, abrangente, criativo e significativo para o aluno. A adoção de práticas e metodologias de educação musical que privilegiam a criação musical, colocando a expansão dos elementos sonoros disponíveis naquele período da história e suas características em destaque, valorizando a vivência musical e a formação integral do ser humano, são atributos destes educadores compositores. Sendo assim, as propostas apresentadas neste estudo, procuraram utilizar características que as aproximassem de possibilidades de escuta e práticas, vinculadas a música do século XX e XXI, mais especificamente, em aulas de iniciação ao piano com crianças.

Notamos que não precisa restrição do repertório instrumental em músicas pautadas, em princípios tradicionais de plano formal, na regularidade métrica, na harmonia e na tonalidade maior-menor, visto que, esse repertório já entrou em expansão desde o final do século XIX. Obviamente são importantes e da mesma forma requerem de aprendizado, porém, podem ser somadas a outros estilos musicais mais recentes que irão contribuir para uma compreensão mais ampla do próprio conceito de música. Ademais, hoje se entende que a música do século XX e XXI não é uma ruptura com o passado, mas uma sucessiva e natural expansão a partir dele, devido à disposição de novos recursos composicionais musicais, por isso deve ser incluída desde o início no processo de ensino-aprendizagem musical. Contudo, esta seria uma maneira de alterar o frequente cenário de pré-conceito em relação a essa estética musical e, ainda, as dificuldades que um intérprete de nível avançado encontra ao lidar com algo que não possui experiências anteriores.

Constatamos que esse repertório pode estar correlacionado a fase da infância, na espontaneidade, na criatividade e na imaginação da criança, por isso é pertinente que seja inserido desde a mais tenra idade, pois a criança ainda não possui uma escuta estabelecida de tonalidade. O repertório, também, pode contribuir para que não se crie uma repulsa no futuro

às diferentes linguagens musicais, ser ideal para uma formação da escuta ampliada e crítica para qualquer estilo musical, auxiliar em diferentes contextos do fazer musical e desenvolver aspectos interpretativos como a busca pela expressividade e sonoridade.

As notações musicais contemporâneas podem ser muito úteis para que a criança registre suas primeiras composições. Por exemplo, a notação gráfica se aproximar visualmente do que ela poderia inventar, portanto, podendo ser mais facilmente assimilada. Ademais, podem colaborar para que ela compreenda melhor a função e a idealização, tanto das notações contemporâneas quanto daquelas tradicionais. Não ter como único foco de ensino com crianças iniciantes ao piano a decodificação de signos contidos no papel, mas proporcionar o contato com diferentes formas de notação que auxilia a não supressão de aspectos essenciais relacionados à escuta e à sensibilidade. Considera-se que a criança já possui música dentro de si, desta forma, o professor precisa de sensibilidade para observar isso e utilizar este preceito como a fonte do jogo musical. Então, ela mesma pode direcionar a exploração, a experimentação e a descoberta de sons, depois, basta somar outros aspectos mais complexos, até que se chegue a uma composição musical.

A etapa de iniciação ao piano é fundamental para a compreensão e afeição do aluno pelo instrumento, logo deve ser tratada com sensatez e riqueza de elementos musicais. Como visto, a abordagem de repertórios e elementos da música do século XX e XXI constrói uma escuta ampliada que é atenta aos diversos elementos musicais e às sonoridades produzidas, auxilia na compreensão e aceitabilidade da música deste período, oferece maior liberdade de escolha interpretativa – o aluno pode e sente que faz parte da construção do repertório, o que o aproxima do compositor –; apresenta outras formas de notação – contribuindo para um entendimento diferenciado a respeito da partitura e da música em si –; desperta a possibilidade de ser mais espontâneo, de improvisar, de criar peças e registros delas, proporciona maior contato e conhecimento do instrumento e, sobretudo, possibilita maior desenvolvimento criativo, expressivo e técnico.

Para entender e situar esta dissertação, foi exposto um breve histórico de materiais didáticos específicos para iniciantes ao piano disponíveis no Brasil a partir da década de 1930. Discorreu-se com maior precisão aqueles que apresentam ideias contemporâneas do ensino do piano e que utilizam elementos da música do século XX e XXI e considerou-se que aqueles que estão mais de acordo com a problemática desta pesquisa, foram: a coletânea *Contempo*, selecionada e organizada por Mary Elizabeth Clark (1972-1974); a coleção de oito livros *Játékok*, do compositor húngaro György Kurtág (1979); o livro *Klavierschule für Anfänger* (1982) do pianista alemão Harald Bojé; uma parte do livro *Piano Brincando* (1993), das

professoras e pianistas brasileiras Maria Fonseca e Patrícia Santiago; o livro *Ludus Brasiliensis*, do compositor suíço Ernst Widmer (1996); e o livro *Piano Hoje* (2020), da pianista Sabrina Schulz e do compositor Rael B. Gimenes. Observou-se que, apesar da existência de alguns materiais, ainda não foram muito difundidos entre a maior parte dos professores de piano no Brasil. Pode-se dizer que na prática o contexto da música contemporânea ainda não foi incorporado de forma efetiva no ensino para alunos iniciantes ao piano. Entretanto, felizmente é possível verificar que aos poucos isso tem se alterado, graças ao movimento de alguns professores e de pesquisas recentes, que apontam para a importância desta inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre este prisma, a intenção inicial foi encontrar formas de aproximar alunos iniciantes ao piano à música do século XX e XXI, por meio da inclusão de elementos deste período em suas aulas de instrumento. Para isso, escolheu-se compor seis peças, que são propostas composicionais que trazem elementos pedagógicos novos e novas sonoridades, que são: *Oceanos*, *Início e Fim*, *Animais*, *Eis*, *Que...*, *Supernova* e *Silêncio*. Como futuros desdobramentos, em um novo estudo, espera-se que se possa desenvolvê-las na prática com crianças iniciantes ao piano.

No que diz respeito a esse conjunto de peças, almeja-se que ele possa ser utilizado por outros professores, e por seus alunos, para a construção de um aprendizado mais amplo e significativo da mesma forma que este trabalho possa contribuir com o campo da pedagogia do piano e que denote a importância de novas pesquisas dentro dessa temática. Por fim, espera-se que esta pesquisa possa servir de incentivo aos professores de piano para o acolhimento de propostas didáticas não convencionais, visando desenvolver processos de criação musical com seus alunos, com inclusão de novas sonoridades e com uma escuta expandida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. *Processos criativos no ensino de piano*. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22092015-103615/pt-br.php>>. doi:10.11606/D.27.2014.tde-22092015-103615. Acesso em: 31 dez. 2018.

BENASSI, Iully Araújo; CORVISIER, Fátima. Coletânea Contempo: abordagem do repertório contemporâneo para aluno iniciante. Trabalho de iniciação científica, apresentado no V Encontro Internacional de Piano Contemporâneo, em 12 de novembro de 2020, on-line. Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7mSlkPUHies>>. Acesso em: 12 out. 2021.

BARANCOSKI, Ingrid. A literatura pianística do século XX para o ensino do piano nos níveis básico e intermediário. *Per Musi* – Revista Acadêmica de Música, v. l. 9 n. 1, p. 89-113, jan. - jun. 2004. Disponível em: <<http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/09/resumo06.htm>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BOJÉ, Harald. *Klavierschule für Anfänger*. Wien: Universal Edition, 1982.

BORGES, Alvaro Henrique Borges. *O Compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical*. 2014. 121 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/108807>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRANCO, Claudia Castelo. *O piano preparado e expandido no Brasil*. Trabalho apresentado no XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), p. 770-774, Brasília, 2006. Disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/07_Com_TeoComp/sessao02/07COM_TeoComp_0204-094.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001. 192 p.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. *Revista da ABEM*. Londrina. v. 23, n. 35, p. 11-23, jul.dez. 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/viewFile/568/449>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. 252 p.

DALDEGAN, Valentina; DOTTORI, Maurício. Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de instrumento para crianças iniciantes. *Revista Música Hodie*, v. 11, n. 2. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21815>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

DELALANDE, François. *A música é um jogo de criança*. Tradução de Alessandra Cintra, São Paulo: Peirópolis, 2019. 240 p.

DELTRÉGIA, Claudia Fernanda. *O uso da música contemporânea na iniciação ao piano*. 1999. 499 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284204>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FARIA, Joana Magalhães. *Metodologia para a iniciação ao ensino do instrumento piano: reflexão e contributo didático*. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Católica Portuguesa, Portugal: Porto, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.14/2146>>. Acesso em: 09 set. 2021.

FERNANDES, Maria João Correia. *A interpretação ao piano no século XXI: novas técnicas e recursos*. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Portugal: Porto, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.22/8785>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

FILHO, Eduardo Dias de Barros. *A criação como ferramenta pedagógica no ensino do piano: dando voz ao professor-compositor*. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/32216>>. Acesso em: 23 set. 2020.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi; SANTIAGO, Patrícia Furst. *Piano – brincando: atividades de apoio ao professor*. vol. 1. Belo Horizonte, 1993.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. 364 p.

_____. Educação musical: propostas criativas. In: JORDÃO, Gisele, et al (Org). *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 96-100. Disponível em: <<https://amusicanaescola.com.br/>>. Acesso em: 05 out. 2020.

_____. *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. 264 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em 14 set. 2019.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988. 142 p.

_____. *Palitos chinos: 35 piezas em el estilo de los “chop-sticks” tradicionales para el aprestamiento y la enseñanza del piano y los teclados em general*. Buenos Aires. Musimed, 1986.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. *Educação musical através do teclado*. 9. ed. digital, modernizada e revisada por Tiago Batistone e Ingrid Barankoski. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019.

HOLLERBACH, Ingrid. *Ensino elementar de piano: princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano*. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AAGS-7ZPNMM>. Acesso em: 22 out. 2018.

KATER, Carlos (Org). *Cadernos de estudo: educação musical: especial Koellreutter*. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. 333 p.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística*. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1987. 112 p.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *Terminologia de uma nova estética da música* [recurso eletrônico]. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. 149 p.

KURTÁG, György. *Játékok: zongorára I*. Budapest: Editio Musica Budapest, 1979.

LONGO, Laura; MORAES, Maria José Dias Carrasqueira. *Práticas criativas ao piano: aquisição e ampliação de habilidades*. XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Campinas, 2017. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/view/4765>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. *A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano*. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321111>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. *Divertimentos: para piano*. 2 ed. São Paulo: Ed. Do Autor, 2017.

MARTIN William R.; DROSSIN, Julius. *Music of the twentieth century*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1980.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes. 2012. 347 p.

MENDES, Mariana Aparecida. *Játékok I: o gesto na exploração de uma obra didática do século XX*. 2020. 113 f. Monografia (Graduação em Música). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30870>>. Acesso em: 27 set. 2021.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. *Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo*. 2005. 287 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95109>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

PAYNTER, John. *Hear and now: an Introduction to modern music in Schools*. London: Universal, 1972.

PÉREZ, Marisa. *La iniciación en el piano*. Quodilibet: revista de especialización musical, n.3, 1995, p.3-18. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10017/22176>>. Acesso em: 09 set. 2021.

PORTO, Susana Maria Maia. *La estética contemporânea y la educación musical del niño: una investigación-acción sobre la actualidad de la música erudita em contextos artístico-pedagógicos*. 2013. 659 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade de Extremadura, Espanha, 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=41940>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. *Iniciação à leitura musical no piano*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, n. 9, p. 43-54, set. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/399/326>>. Acesso em: 19 set. 2021.

REIBEL, Guy. *Jeux Musicaux*: Essai sur l'invention musicale. Paris: Editions Salabert, 1984.

REIS, Carla. ANJOS, Ighor Patrick Andrade dos. *Piano.Pérolas*: promovendo a formação do professor de piano em um projeto de extensão. Pôster, XXII Congresso Nacional da ABEM, Natal, 2015. Disponível em:
<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1172/533>>. Acesso em: 28 out. 2020.

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

SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, et al. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 399 p.

_____. *Educação Sonora*: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009. 141 p.

SCHULZ, Sabrina; GIMENES, Rael B. *Piano hoje, volume 1*: uma introdução ao instrumento com sonoridades do nosso tempo. Maringá, PR: Sabrina Lauralee Schulz Toffolo, 2020.

SCHULZ, Sabrina Laurelee; TOFFOLO, Rael Bertarelli G. *O desafio do estudo técnico pianístico para a música contemporânea*. Anais da Saccom, 2013.

SCHULZ, Sabrina Laurelee. *A poética contemporânea na aula de piano*: um estudo de caso. Comunicação oral, anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. 2017.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UZSLER, Marienne; GORDON, Stewart; SMITH, Scott McBride. *The well-tempered keyboard teacher*. 2. ed. New York: Schirmer Books, 2000.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil*: um estudo de repertório inserido numa nova estética. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008. 206 p.

WIDMER, Ernst. *Ludus Brasilienis 1*, 162 peças progressivas para piano. São Paulo: Ricordi, 1996.

ZAGONEL, Bernadete. *Em direção a um ensino contemporâneo de música*. ICTUS 1, Salvador: Universidade Federal da Bahia. 1999. Disponível em: <<https://www.bernadetezagonel.com.br/ASSETS/pdf/em-direcao.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.