



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**RAQUEL MARQUES GONÇALVES**

**O TECLADO EM GRUPO COMO ALTERNATIVA  
PARA O ENSINO DE MÚSICA A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO  
DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – *CAMPUS RIACHO FUNDO***

**BRASÍLIA  
2020**



RAQUEL MARQUES GONÇALVES

**O TECLADO EM GRUPO COMO ALTERNATIVA  
PARA O ENSINO DE MÚSICA A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO  
DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – *CAMPUS* RIACHO FUNDO**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Artes (Música), submetida à Universidade de Brasília, Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes).

Área de concentração: Artes

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Montandon

Brasília

2020

GG635t      Gonçalves, Raquel Marques  
              O TECLADO EM GRUPO COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE  
              MÚSICA A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE  
              BRASÍLIA - CAMPUS RIACHO FUNDO / Raquel Marques Gonçalves;  
              orientador Maria Isabel Montandon. -- Brasília, 2020.  
              96 p.

              Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --  
              Universidade de Brasília, 2020.

              1. Ensino de instrumentos em grupo. 2. Ensino de piano  
              em grupo. 3. Ensino de teclado em grupo. 4. Ensino de piano  
              para iniciantes. 5. Ensino de instrumentos musicais no  
              contexto escolar. I. Montandon, Maria Isabel, orient. II.  
              Título.

RAQUEL MARQUES GONÇALVES

**O TECLADO EM GRUPO COMO ALTERNATIVA  
PARA O ENSINO DE MÚSICA A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO  
DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – *CAMPUS RIACHO FUNDO***

Esta dissertação de conclusão de mestrado foi julgada adequada para obtenção do título de “Mestre em Música” e aprovada em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes, Ensino de Artes/Música – ProfArtes, da Universidade de Brasília.

**Data da aprovação:** 31 de julho de 2020.

---

Profa. Dra. Maria Isabel Montandon – Orientadora  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Maurício Zamith Almeida  
Universidade do Estado de Santa Catarina



*Dedico este trabalho aos meus alunos do Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo, que me estimularam a oferecer um projeto de ensino de teclado naquela instituição.*





## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, razão de minha existência, fonte de vida e inspiração.

Ao meu marido, Gleysson, que sempre me incentivou em todos os meus projetos e esteve ao meu lado me apoiando durante a realização deste trabalho.

Aos meus pais, que dedicaram suas vidas à minha criação e de meus irmãos, sendo eles minha maior referência.

Aos meus irmãos Thiago e Débora, pelo apoio e companheirismo. E, em especial, à Isabelle, que sempre me incentivou a estudar piano e me acompanhou em todas as etapas de minha vida profissional; além disso, realizou junto comigo este programa de mestrado – pudemos compartilhar nossos estudos e aprender juntas.

À professora doutora Maria Isabel Montandon, pela paciência e dedicação durante a orientação deste trabalho.

À professora doutora Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo e ao professor doutor Maurício Zamith Almeida, que gentilmente aceitaram fazer parte de minha banca de defesa deste trabalho.

Ao Instituto Federal de Brasília (IFB), pelo apoio na realização deste trabalho.



## RESUMO

O presente trabalho dedica-se à elaboração de uma proposta pedagógica de ensino de teclado em grupo para alunos do ensino médio do Instituto Federal de Brasília – *Campus Riacho Fundo*. A partir da experiência da autora como professora do componente curricular “Arte” em cursos de ensino médio integrado a cursos técnicos naquela instituição, percebeu-se uma demanda dos estudantes por aulas específicas de teclado, por ser o piano o instrumento de formação da autora. Decidiu-se, então, elaborar um projeto pedagógico de teclado em grupo extracurricular destinado a esses alunos. Para chegar a essa proposta, foi realizada revisão de literatura das temáticas “música e juventude”, por se tratar de um projeto para jovens; “ensino de instrumentos em grupo”, por se tratar de projeto de ensino de instrumento com formato em grupo, incluindo nesta revisão a temática “ensino de piano em grupo”, por ser este o instrumento utilizado no projeto; e “tendências do ensino de piano para iniciantes”, para fundamentar teoricamente a proposta. Além disso, foi realizada análise de material didático de piano para iniciantes. Ao final, foi elaborada uma proposta pedagógica de ensino de teclado em grupo para o contexto em questão.

**Palavras-chave:** Ensino de instrumentos em grupo. Ensino de piano em grupo. Ensino de teclado em grupo. Ensino de piano para iniciantes. Ensino de instrumentos musicais no contexto escolar.



## ABSTRACT

The present work is dedicated to the elaboration of a pedagogical proposal of group keyboard teaching to high school students of the Federal Institute of Brasília – Campus Riacho Fundo. Based on the author's experience as a teacher of the curricular component “Art” in high school courses integrated with technical courses at that institution, a demand from the students for keyboard classes was particularly perceived, since piano is the instrument that the author has studied during her musical training. She then decided to develop an extracurricular group keyboard pedagogical project for these students. To reach this proposal, a literature review of the themes “music and youth” was carried out, as this was a project designed for teenagers; “Group instrumental teaching”, as the project involved teaching an instrument in a group setting, including in this review the theme “group piano teaching”, as it is the instrument used in the project; and “trends in piano teaching for beginners”, to create a theoretical base for the proposal. In addition, an analysis of piano teaching methods for beginners was carried out. At the end, a pedagogical proposal of group keyboard teaching was elaborated for the context in question.

**Keywords:** Teaching instruments in group. Group piano teaching. Group keyboard teaching. Piano teaching for beginners. Teaching musical instruments in the school context.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Métodos de piano para iniciantes infantis.....	55
Quadro 2 – Métodos de piano para iniciantes adultos .....	58
Quadro 3 – Quadro síntese de divisão de carga horária .....	67





## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ENECIM	Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical
IFB	Instituto Federal de Brasília
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAS/UnB	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Música e juventude .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Ensino de instrumentos em grupo .....</b>	<b>30</b>
2.2.1 ENSINO DE PIANO EM GRUPO.....	35
<b>2.3 Tendências do ensino de piano para iniciantes .....</b>	<b>42</b>
2.3.1 ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PIANO PARA INICIANTES ...	54
<b>3 PROPOSTA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1 Caráter da proposta .....</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Formato de aula.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3 Quantidade de participantes .....</b>	<b>65</b>
<b>3.4 Forma de ingresso .....</b>	<b>65</b>
<b>3.5 Estrutura física da sala de aula.....</b>	<b>66</b>
<b>3.6 Estrutura básica da disciplina.....</b>	<b>66</b>
<b>3.7 Material pedagógico.....</b>	<b>67</b>
<b>3.8 Público .....</b>	<b>67</b>
<b>3.9 Características da proposta .....</b>	<b>67</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>79</b>
<b>Apêndice A – Unidade 1 .....</b>	<b>79</b>
<b>Apêndice B – Unidade 2 .....</b>	<b>87</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O tema do meu trabalho foi gerado a partir de vivências pessoais no âmbito do meu trabalho. Após prestar concurso para professora de Arte no Instituto Federal de Brasília (IFB)<sup>1</sup>, passei a ministrar aulas desse componente curricular. O concurso foi feito para suprir a carência de um professor da área para os cursos de ensino médio integrados a cursos técnicos. No caso do *Campus Riacho Fundo*<sup>2</sup>, onde leciono, os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados atualmente são os cursos técnicos em Cozinha e Hospedagem.

Segundo a Lei 13.278/2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as artes visuais, a dança, a música e o teatro se tornaram obrigatórios na constituição do ensino de arte no ensino médio. Deste modo, por ter sido contratada como professora de Arte, fui buscar entender o que seria esperado de mim. Ao ler o plano dos cursos citados<sup>3</sup>, fiz algumas descobertas. A primeira delas foi a de que a carga horária desse componente é de 40 horas/aula ao longo de um ano letivo, o que corresponde a 1h/aula por semana, de 50 minutos. A segunda é a de que a ementa da disciplina delimitou o seu conteúdo como arte cênica, plástica e música. No caso desse curso, que é integrado à área técnica e possui demandas específicas para cada curso técnico, existe ainda uma demanda “velada” pelos conhecimentos exigidos no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). Esse programa dá aos estudantes de ensino médio do DF uma oportunidade de entrada na universidade por meio de avaliações em três etapas (correspondentes ao 1º, 2º e 3º anos do ensino médio), podendo ser uma via mais

---

<sup>1</sup> Criados pela Lei n. 11.892/2008, os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e *multicampi* (reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, ofertando os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*. (Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>).

<sup>2</sup> O *Campus Riacho Fundo* é temático no Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer. O seu planejamento prevê o atendimento de 1.200 alunos para as diferentes modalidades de educação e ensino: o Ensino Médio Integrado, Técnico Subsequente, Tecnólogo e Licenciatura. Atualmente são ofertados os cursos de Técnico em Cozinha, Técnico em Panificação, Licenciatura Letras Inglês, Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nas áreas de Cozinha e Hospedagem, e ainda o curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar na modalidade PROEJA. (Disponível em <<https://www.ifb.edu.br/riachofundo/pagina-inicial>>).

<sup>3</sup> Planos dos Cursos Técnicos em Cozinha e Hospedagem Integrados ao Ensino Médio do IFB – *Campus Riacho Fundo*. (Disponível em: <[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Cozinha%20final%20b%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Cozinha%20final%20b%20(1).pdf)> e <[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Hospedagem%20final%20b%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Hospedagem%20final%20b%20(1).pdf)>).

fácil de ingresso. Ou seja, além de, em um período de 50 minutos semanais, eu ter que incluir as três linguagens da arte previstas na ementa da disciplina (além da dança, que, apesar de não estar na ementa, foi incluída pela LDB como obrigatória), deveria também direcionar a aula para a preparação ao PAS.

Encontrei-me, então, em meio a esse emaranhado de informações. Mesmo tendo cursado o extinto curso de Educação Artística na Universidade de Brasília, o fato é que eu sempre estudei música. Quando criança, estudei flauta doce e piano. Em seguida, ingressei na Escola de Música de Brasília, cursando piano erudito. Depois, ingressei na universidade para cursar Música e Piano. Como, na época em que fiz a graduação, o curso de música que havia disponível era o curso de Educação Artística com habilitação em Música, fiz disciplinas de complementação em outros departamentos, como de cênicas e visuais, mas meus estudos sempre foram aprofundados na área específica de música.

Constata-se que tanto minha formação quanto minha atuação na área de Arte caracterizam-se como polivalentes. Sobre isso, Nunes (2007, p. 2-3) afirma:

Mesmo que em alguns pontos o Ensino de Arte tenha avançado, ainda é muito forte a polivalência na Educação Básica, e, é possível afirmar, através de dados de pesquisa, que o Ensino de Arte em sua nomenclatura na Lei de Diretrizes Nacional atual, avançou porque denomina conceitualmente como disciplina e não como atividade, entretanto a sua nomenclatura e concepção parece que não ultrapassou o espírito da Polivalência, sendo que na prática, sistematiza, não a interdisciplinaridade, mas a polivalência do professor que ainda na maioria das escolas está atuando com um ensino polivalente, em que o professor é levado a assumir o ensino das Artes Visuais, da Música, do Teatro e da Dança e num período de cinquenta minutos por semana, ou máximo duas aulas de cinquenta minutos e agora assumindo as quatro linguagens da arte, na escola.

Apesar de a afirmação de Nunes ter sido em 2007, a situação não mudou; na verdade ela se agravou, pois desde 2016 a LDB tornou obrigatória a oferta das quatro linguagens artísticas na Educação Básica. O cenário que ela traz em seu texto em muito se parece com as situações por mim vivenciadas em minha prática docente. É fato que, mesmo tendo formação específica em música, eu não poderia ministrar aulas somente desse componente. Primeiro, porque o plano de curso exige que sejam ministrados os componentes arte cênica, plástica e música; segundo, porque os exames de ensino médio exigem, além dos três mencionados pelo plano de curso, ainda a dança.

A chegada dos livros didáticos de Arte para ensino médio se deu a partir do PNLD 2015<sup>4</sup> (SCHLICHTA; ROMANELLI; TEUBER, 2018), quando o processo se tornou um pouco mais fácil, pois as referidas linguagens passaram a vir de forma misturada para o que professor possa “pincelar” um pouco de cada área. Mesmo com esse suporte, o fato é que ministrar 1h/a por semana das quatro linguagens para turmas de 40 alunos adolescentes em um curso de ensino médio Integrado tem sido uma tarefa hercúlea.

Nesse ínterim, um grupo de alunas pediu-me aulas específicas de música. Por saberem de minha formação, que é de pianista, queriam ainda aprender esse instrumento. Nesse sentido, verifica-se que, mesmo após a lei 11.769/2008, que obrigou o conteúdo música nas escolas públicas, a tendência continua sendo a contratação de um professor para todos os componentes, em um curto espaço de tempo – 50 minutos por semana –, o que inviabiliza um ensino mais efetivo de conhecimento e habilidades de cada área específica. Sobre isso, Jakimiu (2017, p. 6726) aponta:

Esta lei, passados nove anos não teve sua implementação nas escolas tendo em vista requerer profissionais habilitados em música, bem como instrumentos musicais e recursos didáticos correlatos a área em questão. Algumas iniciativas, tímidas como ensinar todos os alunos da escola a tocar flauta foram empreendidas, no entanto, não obtiveram sucesso e muitas deixaram de vigorar durante esse percurso.

Uma alternativa que tem crescido no Brasil, na tentativa de suprir a carência de aulas de música nas instituições, são os projetos de ensino de música em grupo (SANTOS; SANTOS, 2019). Cruvinel (2004), na primeira edição do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM)<sup>5</sup>, apontou que o movimento em direção ao ensino de instrumentos musicais em grupo estaria se consolidando já à época, daí a criação desse encontro, cuja ideia seria reunir educadores para discutir aspectos desse tipo de ensino como uma alternativa para a difusão da edu-

---

<sup>4</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. (disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>).

<sup>5</sup> O Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical foi criado em 2004 e já teve oito edições.

cação musical no Brasil. Uma das características atraentes nesse formato de ensino é a possibilidade de atender mais alunos em menos tempo, o que, no meu contexto de trabalho, é o ideal para que eu possa atender minimamente a demanda dos alunos.

Tendo em vista a procura por aulas específicas de música por parte de vários alunos e a aquisição de dez teclados em licitação anterior, decidi criar um projeto de ensino de teclado em grupo para atender alunos do ensino médio fora do horário regular de aula. Seria uma disciplina optativa, com formato e conteúdo a serem desenvolvidos por mim.

Del-Ben (2007) traz algumas considerações sobre o ensino da música na Educação Básica. Ao fazer um diagnóstico sobre a situação da educação musical neste contexto, a autora aponta que ainda é bastante reduzido o número de professores licenciados em música dando aulas específicas de música. Além disso,

As atividades musicais, na grande maioria dos casos, são desenvolvidas apenas esporadicamente, e, principalmente, no âmbito da disciplina de educação artística, de modo integrado a outras artes ou como atividade extracurricular, com destaque para as apresentações musicais na escola, mas incluindo, também, hora cívica, algumas aulas de instrumentos, grupos vocais e instrumentais e festivais de música. (DEL-BEN, 2007, p. 4).

Nesse sentido, pretendo insistir em contribuir com o ensino de música dentro da Educação Básica. A diluição de todas as linguagens nesta grande disciplina “Arte” tem silenciado uma violência, que é negar o fazer musical e acesso ao ensino formal de música a tantos estudantes. Dessa experiência, então, surge a proposta deste trabalho: a elaboração de uma proposta pedagógica de teclado em grupo para alunos do ensino médio do Instituto Federal de Brasília – *Campus Riacho Fundo*.

A relação entre música e juventude tem sido discutida por vários autores (SETTON, 2009; SILVA, 2013; DAYRELL, 2002; ARROYO, 2007; ARROYO; NASCIMENTO; JANZEN, 2013). Essa literatura tem demonstrado que a música possui papel importante no processo de socialização entre os jovens, na construção de identidades, além de possuir papel central em seu cotidiano. Todavia, o que se tem percebido é que, apesar disso, há um distanciamento muito grande entre o que é ensinado na escola e o dia a dia dos jovens. Com o ensino de música não é diferente: existe um distanciamento entre a música que é ensinada na escola e a música que faz parte do dia a dia dos alunos.



Flach (2013) relata essa preocupação em seu projeto de piano em grupo direcionado a jovens. Para ela, é importante que o professor tenha contato com a realidade dos alunos, escute as músicas que eles ouvem e converse com eles sobre seus gostos. É o que Dayrell (2002) aponta sobre a importância de ver o aluno não só como aluno, mas como sujeito, que, assim como nós, possui gostos, desejos, opiniões e vivências próprias.

Como já disse anteriormente, uma alternativa que tem se apresentado no Brasil para suprir a carência do ensino de música nas escolas são os projetos de instrumento em grupo (CRUVINEL, 2008). Temos vários projetos dessa modalidade implantados no Brasil, ainda que destinados a variados contextos de aplicação.

No Brasil, nomes como Alberto Jaffé (pioneiro no Ensino Coletivo de Cordas), José Coelho de Almeida (pioneiro do Ensino Coletivo de Sopros), Pedro Cameron, Maria de Lourdes Junqueira, Diana Santiago, Alda Oliveira, Cristina Tourinho, Joel Barbosa, Maria Isabel Montandon, Abel Moraes, João Maurício Galindo, entre outros, utilizam o ensino coletivo como metodologia eficiente na iniciação instrumental. (CRUVINEL, 2008, não paginado).

De todo modo, muitos autores têm apontado para a importância da clarificação dos objetivos da aula em grupo, sem depositar nesta a “salvação” para a educação musical. Entendo que ela pode ser vista como uma ferramenta, que deve ser bem aplicada pelo professor em questão (MONTANDON, 2004; FISHER, 2010; SWANWICK, 2003).

O ensino de piano em grupo tem sido aplicado e discutido em várias partes do mundo. Muitos autores relatam que os primeiros projetos de piano em grupo aconteceram ainda na primeira metade do século XIX, na Irlanda, com o professor alemão Johnn Bernard Logier (1777-1846) (FISHER, 2010; SANTOS, 2013; REIS, 2017). Foi entre o final do século XIX e o início do XX que o piano em grupo foi implantado nas escolas públicas dos Estados Unidos, tendo sido amplamente discutido e revisto no decorrer deste último.

O movimento pelo piano em grupo nas escolas públicas daquele país levou muitos educadores a reavaliarem o modelo da aula de piano, o que, junto com as novas teorias educacionais do século XX, acabou influenciando uma nova forma de ensinar esse instrumento (USZLER et al., 19912000; MONTANDON, 1992; FISHER, 2010). Não tendo mais como objetivo único a leitura e a performance, a aula de piano passou a ser vista como aula de “formação musical através do ensino de piano”

(VERHAALEN, 1989); poderiam ser abordadas a criação, o improviso, a harmonização, a transposição, entre outras habilidades. Não obstante, a aula de piano passou a ser entendida como possível a todos, não apenas aos ditos “talentosos”.

Apesar de esse movimento de reavaliação da aula de piano ter sido em decorrência da implantação de projetos de piano em grupo, o que se entende hoje é que não é o formato que trará o sucesso da aula, mas a adequada aplicação do projeto pelo professor (MONTANDON, 1992).

No Brasil, o piano em grupo tem sido aplicado em vários contextos, havendo relatos de projetos em universidades (TORRES; ARAÚJO, 2012; REIS, 2017; CERQUEIRA, 2009, 2012; COSTA, 2018; ROCHA, 2016; SANTOS, 2013), escolas especializadas (FITTIPALDI, 2005; FLACH, 2013), projetos sociais (GUERRA, 2012; VIEIRA; FALCÃO; SILVA, 2012) e escolas básicas (LOBATO, 2008).

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Ao iniciar o trabalho de revisão de literatura, decidi começar com o tema música e juventude, justamente para buscar entender o papel que a música ocupa na vida dos jovens, visto que quero desenvolver um projeto de música para alunos do ensino médio. A compreensão de como se dá a relação entre jovens e músicas será útil na criação de um projeto para esse público. Após o estudo dessa temática, fui pesquisar que formatos de aula seriam interessantes para esse público – a partir de minha experiência prévia, que é o piano/teclado. Como já foi dito na introdução, já há, no meu local de trabalho, dez teclados à disposição. Desta forma, pesquisei que literatura existe na área de ensino em grupo de instrumentos musicais, incluindo o ensino de piano em grupo. Em seguida, comecei a pesquisa sobre quais são as principais tendências no ensino de piano, a fim de saber o que tem sido discutido a esse respeito. Com a finalidade de auxiliar a construção do meu projeto pedagógico, analisei, ainda, métodos de piano para iniciantes a fim de buscar as estratégias e tendências que têm emergido desses materiais.

### 2.1 Música e juventude

A literatura sobre a temática música e juventude tem crescido muito nas últimas décadas, segundo Arroyo, Nascimento e Janzen (2013, p. 8). Em uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes com os termos “música e juventude”, encontrei 260 trabalhos. Isso reforça a ideia de que, cada vez mais, os pesquisadores estão preocupados em entender como se dão essas relações entre os jovens e a música.

No livro *Jovens e músicas: um guia bibliográfico*, Arroyo, Nascimento e Janzen (2013) fazem um apanhado de publicações sobre a temática “interação entre jovens e música” de 1996 a 2011, principalmente no Brasil, porém sem deixar de observar a contribuição de outros países. Para escolher o recorte temporal, os autores se apoiam principalmente no fato de que, a partir da década de 1990, houve um aumento de publicações sobre o tema no Brasil. Para delimitar sua pesquisa, priori-

zaram abordar as produções que se fundamentam em quatro categorias<sup>6</sup>: subculturas juvenis, tribos urbanas, culturas juvenis e circuitos de jovens. Segundo os autores, “tal opção justifica-se por esses conceitos constituírem marco teórico recorrente no trato da interação entre jovens e músicas” (ARROYO; NASCIMENTO; JANZEN, 2013, p. 28).

Arroyo, Nascimento e Janzen (2013, p. 9) utilizaram como referencial teórico Tia DeNora (2000)<sup>7</sup> para definir o que seria essa interação entre jovens e músicas:

O termo “interação”, que articula jovens e músicas, é empregado aqui de acordo com o entendimento da socióloga DeNora (2000, p.16), que propõe uma teorização da “força semiótica da música” com base em dados empíricos relativos à densa “interação humano-música”. Essa força estaria no que a música fornece de materialidade sonora aos sujeitos e no investimento, por parte destes, de significados articulados às condições histórico-socioculturais.

A produção de Arroyo, Nascimento e Janzen (2013), que é resultado de anos de trabalho de um grupo de pesquisa e apresenta grandes contribuições a essa grande área, ajuda a delimitar o caminho que tem sido percorrido nas pesquisas dentro da temática interação entre jovens e músicas, e reforça a crescente preocupação entre pesquisadores em entender de que modo os jovens interagem com a música e quais são suas implicações, bem como colabora para o avanço das pesquisas na área.

Como minha proposta será para jovens, preocupa-me saber, antes de tudo, como acontecem as relações entre os jovens e a música, e qual é o seu significado na vida deles. Sobre essa questão, Setton (2009, p. 21) aponta para “o potencial desta linguagem na construção e mediação de códigos e significados sociais e seu poder de constituição da subjetividade entre os jovens”. Para ela, a música possui um potencial de socialização entre os jovens e, além disso, configura um caráter socializador do sujeito com ele mesmo:

Ou seja, os jovens podem utilizar a linguagem musical para se socializar com os outros; contudo, podem também experimentar a partir da música um diálogo interno. A música, enquanto linguagem, na verdade, preencheria a dupla missão de reunir os jovens e de quebrar os laços que os unem ao co-

<sup>6</sup> Para melhor compreensão das categorias pesquisadas pelos autores, ver Arroyo, Nascimento e Janzen (2013, p. 28-37).

<sup>7</sup> DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

letivo. A linguagem musical não é pura e simplesmente um instrumento de comunicação e informação; pode ser vista como meio de subjetivação, de constituição de um ego em transição, veículo que ajudaria no difícil processo de emancipação para a idade adulta. (SETTON, 2009, p. 21).

Outro autor que explora o caráter social da música entre os jovens é Dayrell (2002). Ao discutir sobre a socialização entre integrantes de rap e funk em comunidades pobres de Belo Horizonte, também aborda a dimensão socializadora da música, e suas implicações na vida desses jovens. Ele afirma que

As experiências desses jovens rappers e funkeiros nos levam a constatar que eles vieram se construindo e sendo construídos como sujeitos sociais numa complexidade de espaços e tempos, estabelecendo múltiplas relações a partir do seu meio social, mas com uma referência central nos grupos musicais e na sociabilidade que produzem. (DAYRELL, 2002, p. 133).

O caráter socializador da música nos leva a outra característica importante que une jovens e músicas: a construção da identidade. Silva (2013), Setton (2009), Arroyo, Nascimento, Janzen (2013) e Dayrell (2002) são exemplos de autores que discutem sobre de que forma este caráter socializador da música leva os jovens a construir identidades, agruparem-se por afinidades e fazerem parte de grupos a partir de seus gostos musicais.

Sobre isso, Setton afirma:

A relevância do universo simbólico da juventude, em especial o musical, é destacada por estudiosos como Sposito, Abramo, Dayrell. Segundo estes autores, o mundo cultural aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações e rituais no qual os jovens tentam demarcar suas identidades. (2009, p. 16).

É comum os jovens se agruparem por preferências, gostos, tribos (ARROYO; NASCIMENTO; JANZEN, 2013). A música tem papel muito importante nesse processo, ajudando-os a entender quem são e a construir suas identidades.

A partir dessas discussões, podemos dizer que a música possui papel central na vida dos jovens (ARROYO; NASCIMENTO; JANZEN, 2013; SETTON, 2009). Segundo Gomes (2003 apud SETTON, 2009, p. 19),

[...] em Portugal, o hábito de acionar um aparelho sonoro logo que se chega à casa é partilhado por 80% dos jovens; estudar ou trabalhar ao som da música é comum para 70% deles; 57% dos jovens apenas ouvem a música, e com o volume alto, 66% deste mesmo grupo. Na França, mais de 80%

dos jovens, entre 15 e 17 anos, escutam em média 125 minutos de rádio por dia; aproximadamente 70% deles acompanham programas musicais, bem como 72% ouvem rádio, CDs ou K7 diariamente. Estatísticas sobre os equipamentos de escuta musical permitem medir também a importância desta prática em suas vidas. Entre os jovens de 15 a 17 anos, 90% deles têm um leitor de CD, e três quartos dos jovens desta idade escutam música todos os dias. Segundo Pasquier, a música é também o assunto preferido entre os adolescentes de mais de 15 anos.

Porém, resta-nos perguntar: se a música possui papel central na vida dos jovens, por que muitas vezes eles não gostam da música que é ensinada nas escolas? Segundo Arroyo (2007, p. 17), muitos autores têm apontado para o distanciamento entre o mundo do jovem e a escola. As pesquisas têm sugerido que um dos problemas da escola é ver o aluno apenas como aluno, não como jovem; assim sinaliza Dayrell (2003, p. 187):

Também é importante reforçar a necessidade de pensar e lidar com o jovem como sujeito. No cotidiano da escola, significa superar as visões negativas e preconceituosas a seu respeito e percebê-lo como ele realmente é, além da sua condição de aluno. É um indivíduo que ama, sofre, se diverte, pensa a respeito das suas experiências e possui desejos e propostas para melhorar sua condição de vida. Levar em conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos de sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade.

Além desse aspecto mencionado, Arroyo (2007) aponta uma série de outras possíveis causas para o distanciamento entre escola e juventude. Ela fez um mapeamento da literatura que discute a articulação da escola com as culturas juvenis, com destaque para a música popular; como resultado desse trabalho, agrupou dois conjuntos de problematizações: o 1º, a articulação da escola com culturas juvenis; o 2º, a articulação juventude, música e escola. A partir desses grupos de problematizações, ela encontrou os seguintes resultados como possíveis causas para esse distanciamento entre escola e juventude:

- 1º – articulação da escola com as culturas juvenis:
- descompasso e distância da escola para com as culturas dos jovens;
  - visão dos jovens apenas como alunos, por parte da escola;
  - falta de sentido da experiência escolar por parte dos jovens;
  - a escola apropriada pelos jovens em outro plano simbólico;
  - o jovem vive o tempo presente; a escola, o passado e o futuro;
  - a escola, caracterizada pela ordem e controle, não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação;
  - violências;
  - crise da escola: perda de sua eficácia socializadora;

- culturas juvenis e autossocialização;
  - a escola não foi feita para as massas de jovens;
  - a escola precisa mudar.
- 2º – articulação juventude, música e escola:
- articulação marcada por frustrações;
  - questionamento da escola como lócus para a aprendizagem musical, levando-se em conta o que particulariza o conhecimento musical;
  - desvelamento de pouca relação da música praticada na escola com a música praticada pelos jovens no seu cotidiano extraescolar. (ARROYO, 2007, p. 30-31).

A partir dos resultados encontrados por ela, podemos ter algumas pistas de como a aula de música poderia ser mais significativa:

As práticas musicais (ouvir, cantar, tocar, dançar, criar, etc.) são partes integrantes dessa complexidade que constitui a vida dos jovens. Se, como defendem os autores, a escola deve mudar e se aproximar das culturas juvenis, as formas dos jovens de vivenciar as músicas – envolvendo sentimentos, percepção, cognição, consciência, corporalidade, devem ter lugar na escola. (ARROYO, 2007, p. 31).

A partir do que a literatura tem apontado, podemos chegar à conclusão de que a música tem papel central na vida dos jovens. Ela os ajuda a se socializarem, a se identificarem mutuamente e se descobrirem em uma fase tão marcada por mudanças – e faz parte do dia a dia das mais variadas formas. Porém, como foi evidenciado na parte final deste tópico, ainda existe uma disparidade entre as culturas juvenis e a cultura escolar, o que deve ser objeto de preocupação e pesquisa daqueles que trabalham no contexto escolar. Viana (2014, p. 267) aponta um caminho possível para a aula de artes/música:

[...] o que nos interessa é voltar nossa atenção para os jovens, para a forma como vivenciam suas sensibilidades, como transitam por diferentes modos, escolhas, visualidades, sonoridades e gestualidades, estejam elas dentro ou fora da escola. Não no sentido somente de reproduzi-las, mas de aproximar-se efetivamente delas, reconhecê-las, ampliá-las e debatê-las para criar, a partir delas, novos aprendizados. Elas podem revelar aspectos imensuráveis para o campo da educação.

Podemos concluir, a partir disso, que é papel do professor se aproximar do aluno, tentar entender seu universo e valorizar suas manifestações, práticas e vivências, para que esse distanciamento entre a cultura da escola e a cultura dos jovens seja cada vez menor. Em uma proposta de piano para um grupo de jovens, isso significaria estar atento ao que buscam em uma aula de piano, quais são seus gostos,

tentar entender sua visão de mundo e estar disposto a dialogar e buscar propostas que os atendam, sem perder de vista os objetivos da aula.

## 2.2 Ensino de instrumentos em grupo

Tem havido no Brasil, nas últimas décadas, um movimento em direção ao ensino de instrumentos musicais em grupo. Já em 2004, Cruvinel apontava que a área estaria em um momento de consolidação no Brasil. Prova disso é a criação do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM) naquele mesmo ano. Na primeira edição do evento, Cruvinel (2004) trouxe algumas considerações a respeito do caminho trilhado pelo ensino coletivo<sup>8</sup> de instrumentos musicais. Ela afirma que a sistematização dessa modalidade se iniciou na Europa e, em seguida, ainda no século XIX, foi levada aos Estados Unidos. Segundo a autora, registros do ensino com grupos de alunos apareceram no Brasil na década de 1950, e, a partir daí, os experimentos não pararam, havendo, atualmente, uma série de projetos de ensino coletivo de instrumentos no Brasil.

A criação do ENECIM mostra os questionamentos feitos à época, como, por exemplo, certa indefinição acerca de alguns conceitos relativos à área no Brasil. Montandon (2004), nos anais do I ENECIM (2004), fez um mapeamento de questões relativas ao ensino de instrumentos musicais em grupo, trazendo questionamentos que podem servir como ponto de partida para as iniciativas com esse formato de ensino: o que e como dar aulas em grupo? Por que e para que aula em grupo? O que é “ensino coletivo” ou “ensino em grupo”? Onde se situa o ensino em grupo?

Além disso, segundo a autora, quando falamos em ensino em grupo, é importante que o professor que pretenda trabalhar com essa modalidade tenha claros seus objetivos com a aula:

[...] a clarificação das funções e objetivos de modelos de ensino em grupo pode colaborar para que os materiais, conteúdos e procedimentos usados nesses modelos sejam devidamente compreendidos e usados. Não é incomum ouvir alguém dizer que “a aula em grupo não funcionou” apenas

---

<sup>8</sup> Utilizo aqui a terminologia “ensino coletivo” por ser a terminologia utilizada pela autora em questão, além de ser a adotada pelo ENECIM. Mais à frente, explicarei minha opção pela terminologia “em grupo”.



porque não soube usar adequadamente um procedimento aprendido superficialmente. (MONTANDON, 2004, p. 46).

Isso demonstra que é um engano pensar que, apenas por optarmos pelo formato de aula em grupo, há sucesso garantido na aula de música. Pelo contrário, se as práticas do professor não forem devidamente pensadas e embasadas, é provável que a aula fracasse.

Outra questão levantada pela autora se refere à nomenclatura a ser utilizada: “ensino coletivo” ou “em grupo”? Montandon afirma que, para ela, faria mais sentido utilizar o termo “em grupo” por ser a expressão usada em sua área, piano. No entanto, ambas as expressões, “ensino em grupo” e “ensino coletivo”, têm sido usadas no Brasil. No meu trabalho, seguirei o entendimento de Montandon, por ser minha área também o piano; por isso utilizarei a nomenclatura “em grupo”.

Como já disse, a criação do ENECIM demonstrou haver um crescimento na preocupação com o tema por pesquisadores brasileiros nos últimos anos. Em 2012, Souza fez um mapeamento de teses e dissertações no site da Capes relativos à área, sem realizar nenhum recorte temporal, e encontrou o seguinte resultado:

A busca, através de palavras-chave, obteve os seguintes resultados: ensino coletivo de instrumentos de música – 77 trabalhos, ensino coletivo e educação musical – 115 trabalhos, aula de música em grupo – 79 trabalhos, ensino coletivo e percussão – 6 trabalhos, ensino coletivo de cordas – 17 trabalhos, ensino de instrumentos musicais em grupo – 49 trabalhos. (p. 424).

Ele percebeu, entretanto, que os trabalhos eram muito diversificados, por isso refinou a pesquisa, considerando apenas os trabalhos que “que continham no título, nas palavras-chave, e/ou nos resumos do banco, os termos ‘grupo’ e/ou ‘coletivo’” (SOUZA, 2012, p. 424). Desta forma, chegou ao número de 81 trabalhos. A busca também mostrou que os trabalhos na área de ensino de música/instrumento em grupo/coletivo foram de 1992 a 2010. O autor verificou, ainda, que, a partir do ano 2000, o número de trabalhos aumentou.

Santos e Santos (2019) também fizeram uma pesquisa para observar a quantidade de pesquisas na área, realizando dois recortes: de 1990 a 2006 e de 2007 a 2013. O que eles observaram é que, do primeiro recorte ao segundo, o número de pesquisas na área mais que triplicou. Os autores apontaram alguns fatores que acreditam justificar o aumento de pesquisas nessa área:

Sem dúvida, tal incremento foi reflexo de políticas de difusão e incentivo à produção acadêmica, mas não podemos deixar de considerar que o assunto também cresceu no interesse de pesquisadores e que a possibilidade de utilização do ensino coletivo como ferramenta em projetos de educação musical acentuou sobremaneira a atividade na área. Também é possível considerar que a aprovação da Lei 11.769, que tornava obrigatória a implementação do ensino de música nas escolas, em 2008, pode ter contribuído para esse crescimento. (SANTOS; SANTOS, 2019, p. 4).

Os fatores levantados pelos autores ajudam a elucidar o porquê da busca crescente pela pesquisa na área. Um deles, que é a aprovação da lei que obrigou o ensino de música nas escolas, porém sem regulamentação de como seriam essas aulas, pode ter sido um fator essencial nesse crescimento, visto que os professores se viram em uma situação em que precisariam criar projetos nas escolas para grupos de alunos.

Ainda sobre o caráter da pesquisa nessa área, Santos e Santos (2019, p. 4) identificaram que “a literatura relacionada ao ensino coletivo começa a tomar corpo e baseia-se, principalmente, em relatos de trabalhos, relatos de pesquisas, discussões sobre aspectos sociais e sobre aspectos metodológicos”.

Como já expus, apesar de a pesquisa e emergência de projetos de ensino de instrumentos musicais em grupo no Brasil ter crescido, é importante não perder de vista a necessidade de reflexão sobre essa prática. O que se tem observado, entretanto, é que muitas publicações na área têm características de relatos de experiência ou desenvolvimento de métodos, mas sem muitas discussões conceituais sobre o tema.

Tudo isso não tira o mérito do formato em grupo, que, para muitos autores, pode ser uma ferramenta pedagógica para o ensino de instrumentos – se bem aplicado e dirigido pelo professor. Santos (2014), em sua tese de doutorado, fez um estudo de caso sobre o ensino em grupo de instrumentos musicais no Brasil e em Portugal, com o objetivo de entender “quais as possíveis contribuições que pode trazer o ensino instrumental em grupo ao nível pedagógico e, concomitantemente, aos níveis curricular, social e político” (p. xi). Ela chegou a conclusões que apontam para possíveis vantagens nesse formato de ensino:

Consideramos o ensino em grupo de instrumentos musicais como uma alternativa possível e viável para a inserção do ensino instrumental da música no contexto da escola pública. A pesquisa mostrou que, quando os alunos pensam em aprender música, o interesse está no fazer música de forma concreta e prática, por meio de um instrumento musical, sendo a

prática em grupo uma forma facilitadora na aprendizagem. (SANTOS, 2014, p. 408).

Apesar de não ser um mérito exclusivo do formato em grupo oferecer o acesso ao instrumento musical aos alunos, entendo que esse formato pode ser facilitador nesse processo, no sentido de que, havendo a oferta de aulas de instrumento em grupo, mais alunos terão a chance de tocar um instrumento musical. As vantagens desse formato de ensino também não param por aí; há uma série de benefícios levantados pelos pesquisadores da área. Fisher (2010, p. 8, tradução nossa), falando especificamente sobre o ensino de piano em grupo, aponta que,

De fato, quando certas condições necessárias estão em vigor, o ambiente em grupo tem o potencial de produzir oportunidades de aprendizado que são superiores ao que pode ser adquirido no formato individual, “um a um”. O ensino de piano em grupo provê aos professores oportunidades de oferecer um currículo musical abrangente para mais estudantes em menos tempo. [...] A aula de piano em grupo é um ambiente dinâmico que consiste de estudantes que possuem habilidades únicas assim como diferenças individuais. Um estudante pode tocar de ouvido com uma excelente habilidade enquanto outro estudante possui habilidades de leitura fora do comum. Pela própria natureza da estrutura de grupo, todos os estudantes podem aprender algo uns com os outros. Dessa forma, cada estudante pode contribuir com algo significativo para o grupo.

Entende-se, desta forma, que a experiência de grupo também pode ser interessante por trazer ao grupo as facilidades que cada aluno possui, contribuindo para a aprendizagem musical colaborativa – um pode ajudar o outro. O professor não precisa ser a figura central, havendo trocas de experiências a todo momento entre os alunos. Além disso, a aula em grupo ajuda a fortalecer nos alunos uma série de atitudes desejáveis pela educação pública, como a solidariedade, a ética e a cidadania, visto que poderão ser exercitados esses valores nas atividades de ouvir o outro, aguardar sua vez e contribuir com o grupo.

Fisher (2010, p. 10, tradução nossa) ainda enumera uma variedade de benefícios que podem ser extraídos da situação de grupo:

- Estudantes aprendem tanto com seus pares quanto com seu professor;
- Provê oportunidades de performance ilimitadas;
- Desenvolve confiança e equilíbrio na performance;
- Expõe estudantes a uma grande variedade de repertório;
- Encoraja o desenvolvimento de habilidades críticas de escuta, já que os estudantes escutam a performance dos outros estudantes e na sequência proveem comentários a partir destas;
- Desafia estudantes a desenvolver habilidades sociais e de comunicação;

- Ajuda no desenvolvimento de iniciativas de liderança;
- Estimula habilidades de resolução de problemas;
- Entre outros.

Também é importante pontuar que, como já discuti neste trabalho, a juventude é uma fase na qual as identidades estão em formação, e os jovens tendem a buscar aprovação do grupo e interação social como ferramentas de autoaceitação e de construção de suas próprias identidades. Nesse sentido, a atmosfera da aula em grupo pode contribuir para a sensação de aceitação e pertencimento pelos alunos.

O formato, além de trazer em si várias vantagens, como as já mencionadas, atende mais alunos em menos tempo – esse foi um dos principais fatores que me levaram a fazer tal opção. Não haveria diferença entre atender um aluno ou dez de cada vez, mas, se está em meu poder fazer uma escolha, não hesitaria em oferecer a aula de instrumento ao maior número possível de alunos.

Sobre essa questão, podemos elencar outro motivo pelo qual educadores brasileiros têm buscado esse formato de aula: tanto Santos (2014) quanto Cruvinel (2004) falam sobre a importância e urgência em oferecer o ensino de música para todos. Principalmente depois da aprovação da lei 11.769/2008, que determinou a presença do conteúdo música nas escolas da Educação Básica, vejo que nós, professores de música, podemos contribuir para que os alunos tenham acesso ao ensino de instrumentos musicais – e o ensino em grupo é uma alternativa. Há vários alunos que possuem um desejo genuíno por aprender um instrumento musical, e a maior parte deles vê esse desejo como algo muito distante, visto que não possuem condições financeiras de arcar com os custos de uma aula particular. Percebi essa realidade no contexto em que trabalho. Sobre isso, Cruvinel aponta:

Através do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais tenta-se suprir a carência de formação musical do cidadão brasileiro, que não pertence à elite. A partir deste enfoque, o ensino coletivo passa a ser considerado como uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino de música. Aprender a tocar um instrumento é o grande desejo de muitas crianças e adolescentes que vêm nessa atividade e meio de expressão, uma realização musical efetiva. (2004, p. 69).

Paes e Santos (2015, p. 62) seguem a mesma linha de pensamento quando concluem:

[...] existe não só a possibilidade, mas a urgência de aplicação do ensino em grupo de instrumentos musicais nas escolas públicas, tanto regulares quanto especializadas, possibilitando eventuais encaminhamentos profissionais, otimizando a utilização dos recursos públicos e oportunizando aos alunos o convívio com uma arte de fundamental importância para percepção e compreensão do mundo em que vivemos.

Apesar de muitos pesquisadores apontarem para esse caráter “democratizador” da aula de instrumentos em grupo, entendo que, por não ser ainda uma possibilidade real em todas as escolas brasileiras, ainda não contribui para minimizar as desigualdades de acesso aos instrumentos, visto que só alguns podem participar. Desta forma, meu objetivo ao escolher um projeto em grupo de instrumento musical, para além dessa visão, é ir ao encontro das expectativas dos alunos quanto ao que entendem ser uma aula de música: acima de tudo, tocar um instrumento, fazer música.

## 2.2.1 ENSINO DE PIANO EM GRUPO

Seguindo a tendência do crescimento de projetos de ensino de instrumentos em grupo, o piano em grupo tem sido cada vez mais aceito e implantado em diversos contextos por profissionais da área no Brasil. Mais à frente, discutirei sobre o movimento pelo ensino de piano em grupo nas escolas públicas norte-americanas no início do século passado, mas cito-o agora para explicar que esse movimento acabou estimulando a implantação de projetos dessa natureza mais tarde no Brasil (REINOSO, 2012).

Realizei, em 2019, um mapeamento de literatura sobre o ensino de piano em grupo no banco de teses e dissertações da Capes, com as palavras-chave piano em grupo ou teclado em grupo; encontrei 5 teses e 21 dissertações relativas ao tema no Brasil. Além disso, pesquisei em outros repositórios<sup>9</sup> e revistas brasileiras, como o portal de periódicos da Capes, revistas da ABEM, anais do Encontro Nacional de Ensino de Instrumentos Coletivos – ENECIM e do Encontro Internacional de Piano

---

<sup>9</sup> Foram pesquisados trabalhos no portal de periódicos da Capes (<<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>), em Revistas da ABEM (<<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/index>>), Anais da ABEM/ENECIM/Encontro Internacional de Piano em grupo e no Google Acadêmico.

em Grupo, e encontrei uma diversidade de artigos e relatos de experiências sobre o tema.

Apesar de o número de teses e dissertações ainda ser relativamente baixo, nota-se que há um aumento de publicações no Brasil, sendo este inclusive tema de congressos recentes, como o III Encontro Internacional de Piano em Grupo, que ocorreu em 2018<sup>10</sup>. As principais temáticas que emergiram nesse levantamento se dividem em propostas e análises metodológicas, históricos sobre o desenvolvimento da área no Brasil e, sobretudo, relatos de experiência.

Nas publicações, há significativo número de trabalhos voltados para o piano como instrumento complementar em classes de piano em grupo. Machado (2016) realizou um levantamento dos cursos de graduação em música no Brasil e quais deles ministrariam alguma disciplina de piano em grupo. Até o momento em que o artigo foi publicado, em 2016, ela conseguiu identificar 104 instituições de ensino superior que ofereciam graduação em música e, dentro desse número, 70 ministravam alguma “disciplina cujo foco era o desenvolvimento de habilidades funcionais em grupos de teclados ou pianos digitais” (MACHADO, 2016, p. 146-147). Isso demonstra que existe uma tendência de cada vez mais os cursos de graduação oferecem disciplinas dessa natureza.

Entretanto, a autora percebeu uma falta de padronização do nome dessas disciplinas e nos programas ofertados, muitas vezes mudando várias vezes até mesmo dentro de uma mesma instituição:

[...] a preferência nacional, com onze ocorrências, é Instrumento Complementar; Prática Instrumental/Prática de Instrumento e Teclado, ambas com 9; depois temos Instrumento com sete ocorrências, em seguida Instrumento Harmônico e Piano Complementar com seis; e Piano em Grupo e Harmonia de Teclado, aparecem ambas com quatro ocorrências. (MACHADO, 2016, p. 147).

As publicações sobre o piano em grupo como instrumento complementar mostram diferentes aspectos: Reis (2017) propõe o uso de canções folclóricas brasileiras nas disciplinas de “piano funcional” na Universidade Federal do Paraná; Cer-

---

<sup>10</sup> Ocorrido em Goiânia, por iniciativa da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, com apoio do Centro Cultural UFG e Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, entre os dias 27 de novembro e 1 de dezembro de 2018, reunindo, além do III Encontro de Piano em Grupo (EPG), a Pré-Bienal Centro Oeste e Norte Música e Cidadania/FUNARTE e o VIII Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM).

queira (2012) traz considerações sobre a elaboração de um método, que, segundo ele, poderia ter caráter tanto individual quanto coletivo, apesar de ser aplicado em contexto coletivo, para a disciplina “piano complementar” na Universidade Federal do Maranhão; Costa (2018) discute a aprendizagem e transferência de habilidades motoras no ensino funcional de piano em grupo; Rocha (2016) propõe atividades de aprendizagem criativa de piano em grupo para a disciplina “prática de instrumento harmônico” na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Santos (2013) faz uma proposta de elaboração de método para piano complementar destinado a universidades brasileiras.

Tanto Cerqueira (2009, 2012) quanto Rocha (2016) e Santos (2013) desenvolvem propostas de material pedagógico destinadas ao ensino de piano complementar em suas respectivas universidades. Já Flach (2013) compartilha sua proposta para a aula de piano em grupo em escolas especializadas. Esses trabalhos se aproximam de minha pesquisa por trazerem propostas para a aula de piano em grupo, mesmo sendo em diferentes contextos.

Cerqueira (2009) e Flach (2013) discutem a possibilidade de utilização de arranjos na aula de piano em grupo. A proposta de Cerqueira é que o arranjo possa ser utilizado tanto em disciplinas de piano complementar em universidades quanto em propostas de piano em grupo em escolas regulares. Ele propõe a possibilidade de até três alunos por teclado em laboratórios de teclado em grupo. Já Flach expõe sua experiência com a construção de arranjos em suas aulas de piano: seus alunos intercalam aulas individuais com aulas em grupo, porém os alunos nesse contexto dividem apenas um piano.

Cerqueira (2009) propõe que seja escolhido um repertório base para a aula e que, a partir dele, haja um “caminho” pedagógico a ser trilhado: primeiro o professor traria a música, faria uma contextualização dela; em seguida, os alunos tocariam a melodia principal da música “de ouvido” ou a partir de algum tipo de notação e, a partir da memorização da melodia, a etapa de arranjos poderia ser iniciada. Havendo três alunos por teclado, um permaneceria tocando a melodia e os outros dois ficariam a cargo da harmonia e dos baixos. Ele propõe que esse caminho seja de experimentação, de modo que os alunos possam explorar o teclado e criar acompanhamentos diversos. Ficaria a cargo do professor fazer o direcionamento adequado da atividade. Na sequência, seria possível, ainda, fazer arranjos com a turma toda: o

professor seria o regente, e a turma, dividida de forma que cada grupo executasse uma parte dos arranjos.

Já Flach (2013) propõe que o repertório tenha identificação com o gosto dos alunos e mostra o caminho que ela percorre para criar arranjos na situação de grupo, porém com um formato mais específico: vários alunos no mesmo teclado. Ela explica que, assim como Cerqueira, o arranjo é feito em conjunto com os alunos, pois precisa verificar na prática que posições dão certo, e até mesmo precisa adequar os arranjos às especificidades de cada aluno. Por exemplo, se um aluno costuma tocar mais fraco, é possível dobrar a melodia; se um aluno toca muito forte, ele pode tocar em um registro que soe menos.

Os trabalhos citados servem como inspiração para meu projeto visto que pretendo trabalhar também com arranjos em minha proposta, e acredito, assim como os autores, que essa ferramenta é útil no sentido de que todos os alunos podem participar, independentemente de suas aptidões. Isso reforça o caráter inclusivo da aula em grupo, sabendo que a heterogeneidade das turmas é um aspecto sempre presente. Sobre isso, Cerqueira (2009, p. 136) aponta:

O aspecto mais interessante consiste no fato de que não há divisão de turmas nem a necessidade por pré-requisitos musicais: todos os alunos podem fazer música dentro de suas possibilidades, interagindo com os colegas e sentindo-se valorizados por sua participação ser importante na realização musical do grupo, independentemente de seu nível técnico.

Outro ponto que me interessa nos trabalhos é a escolha de repertório. É importante que haja um equilíbrio entre os objetivos da aula trazidos pelo professor e o interesse dos alunos. Flach (2013) demonstra preocupação com esse aspecto quando escolhe músicas que acredita que seus alunos irão gostar, buscando ouvir músicas voltadas ao público jovem e conversando com os alunos sobre seus gostos musicais. É interessante notar, no entanto: ela aponta que os alunos também tinham a consciência de escolher músicas que possuíam melodias e material que facilitasse a construção de arranjos no piano: “[...] tais sugestões sempre mostraram a preocupação dos alunos em escolher uma música que tivesse uma melodia mais variada, pois nunca foi sugerida alguma música em que o cantor fizesse recitativos, como em músicas do gênero rap ou Hip-hop.” (FLACH, 2013, p. 125).

A preocupação de Flach em estar em contato com os alunos buscando escolher músicas do cotidiano deles é certamente um fator que contribuiu para que esses



alunos se mantivessem motivados. Como a elaboração de meu projeto foi iniciada antes de sua aplicação, trouxe, em minha proposta, tanto músicas tradicionais da cultura brasileira quanto músicas destinadas ao público jovem, como opções iniciais para o repertório a ser desenvolvido. Apesar disso, friso que pretendo seguir o caminho de Flach quando for implantar meu projeto, buscando estar em contato com o cotidiano dos alunos, questionando-os sobre seus gostos, bem como trazendo novas opções – que eles não conhecem, mas poderão gostar de conhecer. Acredito que essa troca pode ser muito rica.

Já os trabalhos de Cerqueira (2012) e Santos (2013) trazem propostas mais “densas” para a aula de piano em grupo, por serem direcionadas a aulas de piano complementar em cursos superiores de música. Santos (2013) faz uma análise dos métodos de piano em grupo para classes de universidade mais utilizados nos Estados Unidos, além do único livro brasileiro dessa modalidade intitulado *Piano em grupo: Livro didático para o ensino superior*, de autoria de Carlos Henrique Costa e Simone Gorete Machado (2012), tentando buscar, a partir deles, uma proposta adequada para universidades brasileiras. A partir destas análises, ele chega a uma proposta para um ano de curso de piano complementar. O autor aponta as habilidades que serão desenvolvidas no decorrer de sua proposta:

As habilidades de leitura, transposição, peça de repertório, harmonização e acompanhamento estarão presentes em todos os capítulos. Outras, como técnica, repertório em grupo e improvisação, se intercalam, de acordo com a necessidade. (SANTOS, 2013, p. 135).

Esta proposta segue a tendência presente no ensino de piano nas últimas décadas da abordagem de várias habilidades musicais para além da leitura e performance, que será discutida mais à frente. Em cada capítulo da proposta, há uma temática: todas as atividades desenvolvidas estão a ela relacionadas. Apesar de ser uma proposta que desenvolve uma série de conceitos e habilidades, o que se entende é que tudo é desenvolvido na própria prática musical, não havendo separação entre “teoria e prática”.

Cerqueira (2012) traz uma proposta para o que ele chama de método de piano “para ensino individual e coletivo”. Nesse contexto, difere da proposta de piano em grupo por considerar que há o atendimento de vários alunos no mesmo espaço e na mesma hora, porém cada um desenvolve individualmente seu trabalho, não ha-

vendo a interação em grupo. Dessa forma, o autor assume que o caráter “coletivo” nesse contexto serve apenas à otimização espaço/tempo.

O autor propõe uma divisão de conteúdos para a aula de piano complementar: “iniciação musical”, “exposição conceitual” e “estudo de repertório”. Na parte de iniciação, haveria a definição da “quantidade mínima de conceitos teóricos necessária à iniciação da prática do repertório, evitando estender demasiadamente a iniciação musical” (CERQUEIRA, 2012, p. 114). A segunda parte do método seria a “exposição conceitual de diversos tópicos em pedagogia do piano” (CERQUEIRA, 2012, p. 115), e a terceira parte do curso os alunos teriam acesso ao “estudo de repertório”: quando poderão tocar músicas, que viriam acompanhadas de informações relativas a estas.

Outro trabalho que traz uma proposta pedagógica, também para o contexto de universidades, é o de Rocha (2016). Seu trabalho é investigar a aprendizagem criativa na aula de piano em grupo. Para tal, ele propôs uma intervenção na disciplina de “Prática de instrumento harmônico I e II” no curso de música da Universidade do Rio Grande do Norte. Ao analisar a ementa da disciplina, ele percebeu que ela não previa atividades criativas, como improvisação, criação e arranjo. Propôs à professora da disciplina que fossem incluídas atividades dessa natureza, desenvolvidas e aplicadas por ele. Por meio de seu trabalho investigativo, concluiu que

[...] o ciclo da aprendizagem criativa em música, composto por atividades como: compor, apresentar e criticar música (BEINEKE, 2009, 2013, 2015) constituiu um fenômeno significativo para a promoção da aprendizagem criativa na aula de piano em grupo. (ROCHA, 2016, p. 131).

A preocupação de Rocha (2016) em oferecer atividades criativas na aula de piano em grupo é muito relevante, visto que têm sido vistas pelos profissionais da área como igualmente importantes no contexto do ensino de instrumentos musicais, como também discutirei mais à frente.

Fora do âmbito de universidades, foram encontrados trabalhos relativos ao tema “piano em grupo” destinados aos seguintes contextos de aplicação: projetos sociais (GUERRA, 2012), cursos de extensão em universidades (PIRES, 2012; VIEIRA; FALCÃO; SILVA, 2012), cursos livres em escolas especializadas (FITTIPALDI, 2005; FLACH, 2013), e escola pública regular (LOBATO, 2008). Com exceção dos trabalhos relativos a escolas de música especializadas – foram encontradas al-

gumas dissertações –, os outros trabalhos são, em sua maioria, artigos e relatos de aplicação ou projetos de implantação, estando presentes na maior parte em anais de congressos<sup>11</sup>.

Como o meu trabalho será destinado à Educação Básica – ainda que no contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)<sup>12</sup>, que é o caso dos Institutos Federais –, interessou-me encontrar trabalhos relativos ao piano em grupo na escola pública. Sobre esse tema, encontrei apenas um trabalho: um relato de experiência (LOBATO, 2008) nos Anais do III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (2008). Nesse trabalho, a autora expõe o relato de uma experiência de “ensino de aprendizagem coletiva de instrumento, denominada Oficina Coletiva de Teclado” (LOBATO, 2008, p. 1), em uma Escola Parque<sup>13</sup> em Brasília. Ela traz, em seu trabalho, uma contextualização geral sobre as escolas parque e uma explanação sobre como se dão as oficinas de teclado em grupo em uma dessas escolas (sem especificar qual). Essas oficinas são destinadas a alunos de 5ª e 6ª séries, havendo duas aulas semanais de uma hora e dez minutos, tomando-se Swanwick como referencial teórico para a criação da proposta. Não fica claro se a autora é a professora da turma ou se ela apenas observa a aula, e não há detalhamento da proposta utilizada.

Apesar de ter sido encontrado apenas um trabalho com a temática de piano em grupo no contexto de escolas regulares (e, ainda assim, em uma escola que foi criada especificamente para as artes e a educação física), não descarta-se a existência de outros, porém resta demonstrado que é uma literatura escassa no Brasil.

Ampliando a pesquisa em língua portuguesa, encontrei um trabalho de Portugal que investiga a aplicação do piano em grupo na escola regular daquele país, trazendo considerações válidas para meu contexto de aplicação (PINTÃO, 2013). Pintão traz, em sua tese de doutorado, uma proposta de piano em grupo destinada aos

---

<sup>11</sup> Podem ser encontrados principalmente nos Anais do Encontro Internacional de Piano em Grupo, que já teve três edições, e do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, que já teve oito edições.

<sup>12</sup> Estruturada pela lei n. 11.784/2008, seção XVI. (Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11784.htm)>).

<sup>13</sup> “A Escola Parque surgiu de um modelo de sistema integrado de educação, idealizado por Anísio Teixeira, que teve sua primeira experiência em Salvador, Bahia. Em Brasília, as Escolas Parque representam uma particularidade em relação à organização do sistema de ensino. Essas escolas são destinadas ao ensino de Educação Física e das Artes, para alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental, denominadas Escolas Tributárias. Atualmente, existem cinco Escolas Parque, todas localizadas no Plano Piloto.” (LOBATO, 2008, p. 1).

alunos do “1º ciclo” (o que seria equivalente aos anos iniciais no Brasil) da Educação Básica naquele país. A preocupação do autor é a de que exista um “*deficit* de literacia musical e de prática instrumental consistente nas salas de aula do 1º Ciclo” (p. 2); por isso ele procura verificar se o piano em grupo pode ser uma alternativa naquele contexto. Dessa forma, faz a aplicação de um projeto de piano em grupo e discute os resultados, que, segundo ele, são bastante positivos, tanto para os alunos quanto para pais e comunidade. Sem entrar no mérito de suas conclusões, identifiquei nesse trabalho – apesar de ter um contexto bem diferente do meu – uma preocupação em oferecer a alunos da escola regular a experiência musical por meio do piano, o que se aproxima de meu objetivo.

Desta forma, detectei que ainda há uma lacuna na pesquisa brasileira referente à temática de piano em grupo em escolas regulares, e espero que este trabalho sirva de inspiração e estímulo para cada vez mais pesquisadores e educadores discutirem sobre o tema e proporem projetos de piano em grupo dentro desse contexto.

### **2.3 Tendências do ensino de piano para iniciantes**

Discussões sobre o ensino de piano têm aumentado nas últimas décadas no Brasil. Bispo (2014) fez um levantamento de literatura de trabalhos brasileiros que possuem a terminologia ensino de piano em seu título ou resumo entre os anos de 1992 e 2014 para investigar que temáticas haviam emergido nas pesquisas. Segundo o autor, uma das temáticas que emergiram nesse levantamento foi ensino de piano para iniciantes. Além disso, o autor enumerou as outras temáticas que surgiram em seu levantamento:

Os trabalhos foram divididos nas seguintes temáticas: ensino de piano para iniciantes, ensino de piano em universidades, ensino de piano e motivação, criatividade no ensino de piano, ensino de piano em grupo, ensino coletivo de piano e ensino de piano em geral. (BISPO, 2014, p. 22).

A literatura sobre o ensino de piano para iniciantes no Brasil traz muitos trabalhos de discussões didático-metodológicas, escolha de repertório, estratégias de iniciação à leitura e discussões sobre a formação de professores.

Os trabalhos de Zorzetti (2010) e Deltrégia (1999) trazem propostas de repertório para a iniciação ao piano. Deltrégia (1999) faz uma rica catalogação de peças

inéditas brasileiras contemporâneas que podem ser utilizadas nos anos iniciais de piano; e Zorzetti (2010) apresenta uma proposta de repertório de música popular brasileira para os níveis introdutório e elementar de piano, a fim de trazer repertório nacional para o ensino de piano para iniciantes no Brasil. Esses trabalhos contribuem para o campo do ensino introdutório de piano no Brasil, evidenciando a variedade de repertório nacional existente para esse público.

Hollerbach (2003) discute o ensino elementar de piano fazendo um levantamento sobre princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório. Ela investiga quais são os princípios utilizados pelo professor de piano elementar, tendo como referencial teórico o Modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (1979)<sup>14</sup>. A autora verificou que,

Em sintonia com a tendência do ensino contemporâneo do piano, os professores demonstraram uma preocupação com a formação do músico abrangente, enquanto ouvinte-apreciador, de formação artística mais genérica e não apenas instrumental. Atentos ao desejo do aluno, eles reconhecem que este quer, em primeiro lugar, 'tocar'. (HOLLERBACH, 2003, p. 113).

Sua conclusão é especialmente importante para meu contexto de atuação, pois a procura dos meus alunos pela aula de piano é justamente com esse interesse: tocar o instrumento antes de qualquer coisa. Esse trabalho também traz contribuições para a confecção do meu projeto, já que discute princípios didáticos e objetivos do ensino de piano para iniciantes.

Botelho (2005), Ramos e Marino (2003) discutem a iniciação à leitura por meio do piano. Botelho defende que a aula de piano não deve ter como objetivo único a leitura, mas que ela esteja “inserida no fazer musical como parte do processo de desenvolvimento musical e não como indicativo do mesmo” (2005, p. 2). Ramos e Marino entendem que, apesar de o ensino de piano ter passado muito tempo priorizando apenas a leitura e a performance, essa visão tem sido revista: o piano tem sido utilizado como um instrumento musicalizador. Os autores defendem que o processo da leitura, nesse contexto, “deve ser primorosamente preparado por intermédio de experimentações e vivências, como as improvisações, composições, música por audição e por imitação” (RAMOS; MARINO, 2003, p. 44). Ou seja, ambos os tra-

---

<sup>14</sup> SWANWICK, Keith. A basis for music education. London: Routledge, 1979.

balhos defendem que a leitura não seja o objetivo exclusivo da aula de piano: que, além disso, a leitura seja abordada a partir da própria prática, das vivências musicais.

Scarambone (2010) relata dois estudos de caso feitos por ela em sua dissertação de mestrado sobre o pensamento reflexivo do professor e sua atuação docente, buscando compreender como os professores pensam e reagem diante de situações problema que a eles são apresentadas no cotidiano de suas práticas profissionais. Ela concluiu que, apesar de haver a tendência entre professores de piano de se ensinar como se aprendeu, “a prática, por si, pode ser um local de reflexão e de produção de conhecimentos didático-pedagógicos, necessários para lidar com as situações imprevistas, complexas e únicas que a profissão atualmente exige” (SCARAMBONE, 2010, p. 676). Em se tratando do professor de piano em grupo, imagino que o número de “situações-problema” seja ainda maior, o que significa que minha prática como professora dessa modalidade deva ser de contínua reflexão, pesquisa e produção de conhecimentos.

Tanto a literatura sobre o ensino de piano para iniciantes quanto os métodos mais recentes destinados a esse público têm apontado para as tendências pedagógicas do ensino desse instrumento. Montandon (1992) analisou o movimento para o ensino de piano em grupo na primeira metade do século XX nos Estados Unidos da América. Para ela, esse movimento foi relevante para desenvolver novas propostas no ensino de piano, principalmente para iniciantes. Isso aconteceu quando o ensino de instrumento foi introduzido em escolas públicas, gerando uma série de discussões e propostas. A análise da autora sugere, ainda, que mais importante que o movimento em si foi o que ele provocou, influenciando as concepções, as funções e motivando novas formas de se ensinar piano dali em diante.

Os integrantes desse movimento proclamavam uma outra função para a aula de piano que não aquela voltada exclusivamente à formação do concertista, fundamentando suas posições de acordo com correntes filopsicológicas da época. Dessa maneira, partindo da situação em grupo, propunham um tipo de ensino que se incluísse dentro da linha educacional em geral. Como tal deveria ser acessível a todos, servir tanto às possibilidades do indivíduo quanto da sociedade, e objetivar o ensino da linguagem musical e não a execução do instrumento. (MONTANDON, 1992, p. 10).

Começou a existir, então, uma dicotomia entre “aula tradicional” e “aula de música”. Enquanto a aula tradicional era vista como a antiga aula individual com o objetivo de formar concertistas, centrada na técnica e em repertório padrão, a aula de música era a aula em grupo que ensinava, antes de tudo, a linguagem musical (MONTANDON, 1992, p. 14-15). Uszler; Gordon e Mach (1991) explicam que esse movimento passou a adquirir popularidade nos Estados Unidos e, a partir dele, novas formas de ensinar o instrumento passaram a ser discutidas.

Nas primeiras décadas do século vinte, o crescimento e a popularidade do ensino de piano nas salas de aula da escola pública americana criaram um novo foco para o estudo do teclado. Essas classes buscaram introduzir as crianças aos fundamentos da música e, ao mesmo tempo, consideraram o fazer musical como mais um meio de expressão pessoal. Essas classes dirigiam pouca atenção à técnica. Maior cuidado foi tomado para associar as músicas ensinadas à vida das crianças, e para usar uma linguagem educacional que tirasse a ênfase de jargões técnicos e estranhos. Como não havia métodos para esse tipo de aula, professores de piano em grupo e educadores musicais os escreveram. (USZLER; GORDON; MACH, 1991, p. 116, tradução nossa).

Os princípios trazidos por esse movimento são uma inspiração para o meu projeto visto que concordo com o argumento trazido pelos seus participantes de que “[...] a música é uma linguagem e, como tal, todos podem aprendê-la em algum nível, esse conhecimento deve ser oportunizado a todos, e de forma que traga benefícios pessoais e/ou profissionais em sua vida.” (MONTANDON, 1992, p. 130-131).

Mais tarde, esse movimento de reavaliação da aula de piano influenciou professores e educadores da área também no Brasil. Montandon (1995) explica que, na década de 1980, surgiram três propostas pedagógicas no Brasil que foram vistas como alternativas ao ensino tradicional de piano: “Educação Musical Através do Teclado” (1986)<sup>15</sup>, de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves; “Explorando Música Através do Teclado” (1989)<sup>16</sup>, de Marion Veerhalen; e “Iniciação Musical com Introdução do Teclado” (1990)<sup>17</sup>, de Alda Oliveira. Montandon chamou a atenção para a própria nomenclatura apresentada nas propostas, que, em si, já traziam uma revisão

---

<sup>15</sup> GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. Educação Musical através do Teclado, Rio de Janeiro, v. 1-4, 1986

<sup>16</sup> VERHAALLEN, Marion. Explorando música através do teclado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

<sup>17</sup> OLIVEIRA, Alda. Iniciação musical com introdução ao teclado—IMIT. Revista Opus, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 7-14, 1990.

do que se entendia por aula de piano: “Uma primeira característica que estava presente no próprio título dos trabalhos – a ampliação do termo ‘piano’ para ‘teclado’, e de ‘ensino de piano’ para ‘ensino de música’.” (MONTANDON, 1995, p. 67).

Não à toa houve essa mudança de nomenclatura: os projetos em si carregavam uma nova visão do ensino de piano. Entendendo que a maior parte dos alunos não serão músicos profissionais, seu objetivo maior era a “formação musical dos alunos através do ensino de piano” (VERHAALLEN, 1989). Para Montandon (1995), essas propostas de ensino tinham como objetivo “fazer e entender música”.

Seria, em outras palavras, trazer para o contexto da aula de piano, a integração entre conhecimento teórico e prático, e também ampliar o conteúdo da aula para outras atividades além do ensino da leitura musical, desenvolvimento de um repertório padrão e destreza técnica. (MONTANDON, 1995, p. 70).

Nesse sentido, podemos dizer que uma das tendências que têm sido discutidas no ensino de piano e de instrumentos de forma geral é a necessidade do ensino mais abrangente dos aspectos da música, não apenas da leitura e da performance com vistas unicamente ao virtuosismo técnico. Nessa nova abordagem do ensino de piano, além da leitura e performance, tem sido incluído o ensino de harmonia, transposição, improvisação, leitura à primeira vista.

Não obstante, também tem sido questionado o público das aulas de piano. O que se tem entendido é que pode ser acessível a qualquer indivíduo, não a apenas alguns “talentosos”.

Considerando a música como uma linguagem, profissionais da música propõe que todos os indivíduos sejam considerados aptos a compreenderem os mecanismos básicos de funcionamento dessa linguagem, bem como desenvolverem habilidades motoras para executá-la no instrumento, desde que a sua apresentação vá ao encontro da capacidade de compreensão e do nível de habilidade desses indivíduos. (MONTANDON, 1992, p. 52).

Além disso, Uszler, Gordon e Mach (1991, p. 117) explicam que, a partir da década de 60 do século passado, passaram a surgir materiais que encorajavam uma aliança maior entre habilidades musicais, funcionais e de performance. Ou seja, os materiais pedagógicos passaram a integrar conhecimentos relacionados com os repertórios sendo apresentados, além de desenvolver outras habilidades, como improvisação e composição.



Outro ponto sobre o ensino de piano que tem sido revisto é a abordagem da leitura musical. Segundo Uszler, Gordon e Mach, a partir de 1960, os métodos de piano passaram a ser classificados pela sua abordagem de leitura. Havia três: a abordagem pelo dó central, a abordagem multitonal e a abordagem intervalar (USZLER; GORDON; MACH, 1991, p. 107). Segundo os autores, existiu uma predileção muito grande pela abordagem pelo dó central por muito tempo, justamente pelo fato de todos a conhecerem. Já a abordagem multitonal teve suas raízes nas aulas em grupo, por buscarem o uso do piano de forma mais funcional e o ensino da harmonia. Por fim, a intervalar “dava ênfase ao desenvolvimento de hábitos espaço-direcionais conectados com a formação dos formatos da mão e movimentos que seguem o reconhecimento intervalar” (USZLER; GORDON; MACH, 1991, p. 107).

Porém, como os autores explicam, dificilmente podemos rotular um método por seguir somente uma dessas abordagens. Muitos métodos, principalmente os mais modernos, têm seguido uma abordagem eclética, em que o autor faz uso de cada uma dessas abordagens, não precisando se ater necessariamente a apenas uma delas.

É fato que eu, como a grande maioria dos professores de minha época, aprendi pela abordagem do dó central, e certamente me sentiria mais segura utilizando-a. Porém, por ter conhecido outros materiais e propostas, irei propor outras formas de iniciação e condução das aulas, melhor adequadas a alunos adolescentes.

Ainda com relação à leitura, outra tendência que se tem observado é a utilização de pré-notação, ou notação alternativa, antes de chegar à partitura convencional. São várias as possibilidades, mas todas elas preparam a altura e a duração do som, agregando outras indicações como dinâmica e compassos.

Outra tendência que tem sido levantada por educadores é a necessidade de a experiência preceder a definição do conceito. Conforme apontam Uszler, Gordon e Mach (1991, p. 57), os estudos de níveis de desenvolvimento de Jean Piaget, por exemplo, mostram que a criança primeiro entra em contato com o ambiente, vê e toca os objetos, para depois aprender os respectivos nomes e conceitos. Essa é a sequência natural de aprendizado.

A coisa em si antes do sinal, a experiência antes do símbolo – essa é a rota natural do aprendizado. Até adultos, que estão acostumados a lidar com

definições conceituais e são muitas vezes mais confortáveis falando sobre algo ao invés de fazê-lo, aprendem mais rápido e de forma segura quando trabalham partindo da experiência para o símbolo. (USZLER; GORDON; MACH, 1991, p. 57, tradução nossa).

Como a maior parte de nós, professores, teve essa experiência invertida – o conceito antes da experiência –, é normal ter certa dificuldade ou resistência para mudar esse processo. No entanto, esse será um ponto de referência na elaboração de minha proposta de ensino.

Partindo da experiência para a compreensão de conceitos musicais, o próximo passo seria reforçar a aquisição desses conceitos, por meio de atividades diversas, como jogos, exercícios, criação, atividades verbais e escritas. Ou seja, não basta que o aluno vivencie a experiência e a ele seja apresentado o conceito, mas também que ele mesmo possa verificar e reforçar esse aprendizado em atividades diversas. Além disso, segundo Montandon (1992, p. 54), é importante também que esse conhecimento seja aplicado e reaplicado em contextos semelhantes. Essa “rota de aprendizado” deverá ser aplicada em meu projeto.

Outra tendência que pode ser observada é a apresentação de atividades variadas na aula. Elas não precisam necessariamente ser todas ao piano, podendo haver, por exemplo, atividades diversas fora do instrumento, em grupo, com o corpo, escritas, verbais, etc. Esse é mais um princípio que pretendo utilizar em meu projeto, em primeiro lugar devido à duração da aula, que será relativamente longa (detalharei mais à frente), ou seja, atividades diversas ajudarão os alunos a não perderem o interesse. Em segundo lugar, porque a própria literatura tem apontado para a necessidade de haver atividades diversas para o reforço de um determinado conceito. Swanwick (2003, p. 149, tradução nossa), por exemplo, defende que um dos aspectos importantes da aula de instrumento é que haja um engajamento multifacetado, práticas variadas na aula:

Dar tempo para experimentar a música de várias maneiras faz duas coisas. Em primeiro lugar, permite a perspectiva de percepções intuitivas, chegando inconscientemente a novas maneiras de abordar a performance; segundo, fornece fatias alternativas de análise, trazendo à consciência um repertório mais amplo de possibilidades expressivas.

Isso significa que passar apenas uma lição ou atividade por aula, pode ser, além de monótono para aluno e professor, provavelmente não muito produtivo.

Outra tendência que observamos nos métodos modernos de piano é cada vez mais a tentativa de superação das dicotomias que fragmentam os saberes. Teoria/prática, repertório/técnica, repertório erudito/popular, por exemplo, não precisam e não devem ser conhecimentos antagônicos abordados separadamente. Assim como já comentei que a experiência deverá sempre preceder o conceito, fazendo com que os dois sejam uma coisa só ao final da experiência, a técnica também deve estar relacionada ao repertório, e vice-versa. As atividades propostas deverão estar inter-relacionadas, facilitando o entendimento pelo aluno e otimizando o tempo. Isso significa que

Um mesmo conceito, percebido auditiva, visual ou fisicamente, emitido vocalmente e descrito verbalmente, pode ser usado na leitura, na harmonização, na improvisação ou composição de peças, na análise, na transposição. (MONTANDON, 1992, p. 55).

Seguindo essa linha de raciocínio, partindo da apresentação de um repertório, por exemplo, poderemos desenvolver a percepção auditiva ao tentar “tirar a música de ouvido”, depois entender os elementos básicos de sua grafia, em seguida desenvolver a técnica para executá-la e, por que não, tentar trabalhar com harmonização, transposição, escrita e análise rítmica. As possibilidades são muitas. Quando falamos da aula em grupo, essas possibilidades se potencializam no sentido de que essas atividades podem ser divididas entre a turma: ora uns tocam a melodia, ora a harmonia; enquanto isso outros poderão trabalhar em possibilidades de arranjo ou improvisado. Tudo vai depender da forma como o professor irá concatenar essas atividades.

Outra tendência que tem sido observada em vários materiais pedagógicos é iniciar as atividades pelas teclas pretas do piano. Isso por algumas razões: as teclas pretas auxiliam o aluno a identificar a topografia do piano e já de início se localizar minimamente, além de os dedos 2, 3 e 4 serem utilizados em um primeiro momento. Segundo Uszler, Gordon e Mach (1991, p. 114), os métodos que advogam essa abordagem entendem que a posição do terceiro dedo no centro dos grupos de teclas pretas coloca a mão em equilíbrio, pois a partir dele a mão se coloca no “lugar” no teclado de forma natural. Além disso, muitos desse métodos entendem que a forma mais natural é começar as frases pelo dedo 4, que é o mais fraco. Essa ideia segue

a rota mais natural da mão, no sentido de que, quando percutimos com os dedos, por exemplo, tendemos a começar de “fora para dentro”.

Tanto Uszler, Gordon e Mach (1991) quanto Montandon (1992) trazem ainda outros princípios para a aula de piano que têm norteado as práticas dos profissionais da área. Um deles é o de que a aprendizagem deve ser centrada no aluno, sendo o professor, nesse contexto, um facilitador. É importante envolver o aluno na tomada de decisões, estar sempre questionando e estimulando-o a desenvolver o raciocínio por conta própria, e criar um ambiente de aprendizagem por descobertas.

Dessa forma, é importante compreender que a aula não deve ser apenas um espaço onde se irá “transmitir” conhecimentos, e o aluno, “assimilá-los”; mas um ambiente de descoberta, autonomia e participação por parte do aluno.

Esses autores apontam, ainda, para a importância da motivação, sendo ela intrínseca ou extrínseca (USZLER; GORDON; MACH, 1991, p. 65). De forma geral, a extrínseca partiria de elementos externos, como prêmios, congratulações, recitais; e a intrínseca partiria do próprio aluno, por exemplo, quando alcançar pequenos sucessos. A literatura tem apontado para a importância de o aprendizado ser composto de vários pequenos sucessos, de forma a fazer com que o aluno se sinta constantemente capaz e motivado a continuar. Um exemplo disso é trazer atividades simples que condizem com o nível do aluno, de forma que ele perceba que pode executar a atividade como um todo. Nesse contexto, músicas muito complexas ou longas podem contribuir para o fracasso do aluno, no sentido de que ele vê o desafio e já se frustra por não conseguir alcançá-lo. Todos esses detalhes são muito importantes e não podem passar despercebidos pelo professor.

O fracasso ou sucesso da aula de piano eram delegados em grande parte ao aluno, por não possuir “talento” ou não ser esforçado o suficiente (MONTANDON, 1992, p. 61). Entretanto, essa visão tem sido revista, sendo entendido hoje que o sucesso da aula não depende nem da situação de grupo ou individual, nem de outros motivos externos, mas da devida preparação da aula pelo professor, da devida adequação de material aos diversos alunos da turma.

O meu projeto será desenvolvido no formato em grupo, no entanto é importante deixar claro que não deposito no formato toda a esperança para que ele seja bem-sucedido. Pelo contrário, o papel que o professor desempenha é que tem fundamental importância nesse processo, sendo ele que precisa se preparar, estar a

par das tendências do ensino do instrumento e ter um tempo de preparação suficiente para suas aulas.

Dito isso, elenco outra tendência que tem sido levantada por vários educadores como uma importante ferramenta pedagógica na aula de música: a interação em grupo. Swanwick é um dos autores que indica essa direção:

Música e aprendizado de música envolvem a construção de planos, imagens, esquemas, através de maneiras de pensar, praticar, tocar e responder; aprendendo por imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados por observar os outros e nos esforçamos para imitar nossos colegas, muitas vezes com um efeito mais direto do que ser instruído pelas pessoas designadas como 'professores'. Imitação e emulação são particularmente fortes entre pessoas de idades semelhantes e grupos sociais. Os requisitos básicos para quem toca um instrumento são a escuta cuidadosa e a observação perceptiva. Um grupo com um bom professor é uma circunstância ideal para o desenvolvimento dessas atitudes. (2003, p. 151, tradução nossa).

São vários os aprendizados que a situação em grupo fornece aos alunos. A partir do texto de Swanwick, percebe-se que, mesmo o professor que ministra apenas aulas individuais, pode fazer uso do potencial da interação em grupo.

É importante pontuar, ainda, que, entendendo a interação em grupo como ferramenta pedagógica, o que importa é que haja critérios para seu uso pelo professor: quais são seus objetivos com a aula, e como ela será desenvolvida? Dessa forma, apesar de meu projeto ser destinado prioritariamente à prática em grupo, pretendo reservar horários para fazer atendimentos individuais ou em dupla ao longo do semestre, para atender a especificidades pessoais de cada aluno, provavelmente com relação a dificuldades técnicas e de repertório.

Para finalizar, gostaria de citar também algumas particularidades que têm sido discutidas com relação ao ensino de piano para adultos, ainda que, segundo Uszler, Gordon e Mach (1991), o público do meu projeto seja o “*young adult*” ou “jovem adulto”, na faixa etária de 12 a 24 anos.

Uszler, Gordon e Mach (1991, p. 150-151) explicam que, junto com a movimentação em busca de uma aula de piano mais inovadora nos Estados Unidos, começaram a surgir métodos de piano para crianças que integrassem a leitura com habilidades funcionais, conforme já exposto. Segundo os autores, mais ou menos na mesma época, também começaram a surgir métodos para iniciantes adultos, porém não com a mesma frequência, e geralmente eram apenas uma compilação dos con-

teúdos dos livros infantis. Foi depois da segunda metade do século XX, entretanto, que alguns fatores favoreceram o surgimento de vários métodos de piano para iniciantes voltados para adultos: o envolvimento das universidades na oferta do ensino de piano de grupo para estudantes de música que não tinham o piano como primeiro instrumento, e a popularização dos teclados eletrônicos.

Os autores ressaltam, nesse contexto, algumas estratégias de ensino que o professor de piano para adultos deve levar em conta: evitar falar muito na aula; oferecer em cada lição o máximo de experiências musicais; ter certeza de que o aluno terá o máximo de experiências exitosas (voltando à questão da motivação); utilizar material de forma que seja atrativo, porém sem informações excessivas; pensar sempre em maneiras novas de preparar a aula; ter uma comunicação sensível – nem condescendente nem unilateral; evitar entrar em discussões aprofundadas que não são pertinentes ao momento da aula; entre outras.

Como sugestões, citam que é importante sempre salientar a questão postural e trazer atividades que reforcem o relaxamento e experiências corporais que o façam sentir como o corpo funciona de forma natural, como, por exemplo, o peso dos braços e das mãos. Assim como na aula destinada à criança, a atividade não deve trazer em si muitas informações – a técnica, a leitura e o ritmo de uma vez, por exemplo. O professor deve estabelecer pequenos objetivos de cada vez. É importante, ainda, sempre reforçar uma atmosfera de parceria com o aluno, fazendo-o musicalmente responsável pelo seu processo de aprendizado, encorajando-o sempre; evitar uma atmosfera onde só o perfeito é aceitável – a despeito de como a maior parte de nós fomos “treinados” – ou seja, evitar extensivas correções a todo tempo; evitar atividades que possuem uma única resposta, ou seja, inibam respostas diversificadas e igualmente valiosas; e, por fim, sempre, manter o senso de humor (USZLER; GORDON; MACH, 1991, p. 154-163).

Listei aqui um conjunto de ideias, princípios e tendências do ensino de piano para iniciantes que são referências para o contexto de uma aula de piano mais democrática, funcional e prazerosa, e fundamentarão a elaboração do meu projeto.

A partir desta revisão, percebi que há muitos pontos inovadores ou diferentes com relação à época em que estudei piano. A primeira delas é a ampliação da visão do que se entende por aula de piano. Quando estudei o chamado “piano erudito”, a aula era mais limitada à música escrita e à fidelidade absoluta ao texto musical.

Além disso, a técnica era supervalorizada, havendo uma infinidade de exercícios diários a serem realizados separadamente da música. Confesso que, à época, sendo uma pré-adolescente, tal tarefa me parecia deveras enfadonha, ou seja, dificilmente eu realizava à risca o que me havia sido passado. Não havia atividades de criação, improvisação, harmonização ou transposição; tudo isso ficava a cargo das matérias “teóricas”. O problema é que nas matérias teóricas nós não podíamos tocar, então, os ensinamentos da aula não faziam tanto sentido, por não serem aplicados.

Além disso, eu, como aluna, deveria apenas escutar os ensinamentos do professor, executar o repertório escolhido por ele; não dispunha de poder de escolha. Talvez por isso até hoje eu sinta dificuldade em escolher repertório próprio.

Logo que iniciei a leitura, o método que utilizei fazia uso da abordagem de leitura pelo dó central, e lembro-me que passei um livro inteiro com as mãos praticamente fixas nessa posição. Muito tardiamente (e porque segui profissionalmente os estudos na área) é que tive acesso aos tão temidos bemóis e sustenidos. Isso fez com que até hoje eu tenha predileção por músicas que tenham poucos acidentes.

O aprendizado que me trouxe acesso às cifras, à improvisação e à música em conjunto foi a prática de teclado em igrejas evangélicas. Naquele espaço não era necessário ter conhecimentos prévios para tocar, bastava tocar. Eu me lembro que tocava os acordes sem saber ao certo o que eles significavam, mas, independentemente disso, eu podia experimentar a satisfação de fazer música em conjunto. Também nesse contexto, tínhamos que transpor músicas de última hora, fazer improvisações, e até “tirar músicas de ouvido”.

Pensando nessas questões, vejo que o que me manteve sempre perto do piano foi a música. Quando me refiro a “música” aqui, refiro-me ao “princípio da experiência musical direta” (SWANWICK, 1993, p. 28), ou seja, experimentar a música, tocar. Apesar de entender que o estudo era necessário, o que gostava mais era de tocar músicas, preferencialmente com outras pessoas, sentindo o prazer da música em grupo. Mais à frente, tornei-me pianista acompanhadora, por preferir tocar com grupos corais, cantores e instrumentistas. Apesar de eu ter encontrado outros caminhos para que o piano continuasse sendo interessante para mim, nem todos têm essa mesma oportunidade. É por isso que a responsabilidade dos professores de piano (e de música em geral) em oferecer um ensino musical acima de tudo é enor-

me, visto que muitos alunos poderão deixar passar a oportunidade de aprender a tocar o instrumento por se verem em uma aula sem música. Para Swanwick (1993, p. 28),

Pode parecer bastante óbvio, mas deve ser reconhecido que os professores frequentemente tendem a evitar a música e, ao invés dela, enfatizar coisas tais como períodos históricos, análise formal, instrumentos da orquestra, acústica, a vida dos músicos famosos, a teoria da notação, qualquer outra coisa exceto a própria música. Desse modo, a música torna-se de segunda mão, algo para ser falado ao invés de experimentado como compositor, executante, ouvinte.

Por isso, é importante que, como aponta este autor, permaneçamos sempre fieis à música na educação musical.

### 2.3.1 ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PIANO PARA INICIANTES

Para instrumentalizar o meu projeto pedagógico, além da revisão de literatura, analisei alguns métodos de piano para iniciantes, que são o público do meu projeto. É importante, além de buscar o que a literatura tem apontado como tendência no ensino de instrumento musical, analisar como essas tendências tomam consistência na prática, ou seja, como os educadores têm implementado tais tendências ou princípios nos materiais pedagógicos.

De modo a organizar a análise dos materiais, separei os métodos pelas categorias “métodos de piano para iniciantes infantis” e “métodos de piano para iniciantes adultos”, e fiz um quadro comparativo trazendo as principais características de cada um. Dividi as categorias principais por: “leitura/notas”, para a abordagem de leitura de notas que é utilizada; “leitura/ritmo”, para quais figuras rítmicas são abordadas na leitura; “teoria”, para quais conceitos são abordados no método; “atividades musicais”, atividades além da leitura e da performance que são abordadas; e “material complementar”, que materiais o método utiliza além do livro principal.

Dentre os materiais pedagógicos de piano para iniciantes disponíveis ao meu alcance durante o período de elaboração do presente trabalho (empréstimo de materiais com professores da área e lojas de música de minha cidade), escolhi alguns que têm sido amplamente utilizados neste contexto para fazer esta análise.



Quadro 1 – Métodos de piano para iniciantes infantis

<b>Editora/ Autor/ Método</b>	<b>Leitura/ Notas</b>	<b>Leitura/ Ritmo</b>	<b>Teoria</b>	<b>Atividades musicais</b>	<b>Material comple- mentar</b>
<p><b>Hal Leo- nard Stu- dent Piano Library</b></p> <p><b>Barbara Kreader, Fred Kern, Phillip Ke- veren, Mo- na Regino</b></p> <p><b>Piano Les- sons, Pi- ano Theory Workbook, Piano Technique Book, Pi- ano Solos, Notespeller for piano, Piano Prac- tice Games e Flash Cards Set A – Li- vro 1 (1996)</b></p>	<p>Uso de pré- notação iniciando pelas teclas pretas (nú- mero de dedos, se- mínima, movimentos ascenden- tes e des- cendentes).</p> <p>Chega à partitura convencio- nal, nas claves de sol e de fá na tonalida- de de dó maior, utili- zando a abordagem de leitura pelo dó cen- tral sem manter fixo o dedilhado.</p>	<p>Introduz conceitos de mínima, semínima, semibreve e pausas, bem como compassos regulares.</p>	<p>Aborda si- nais de dinâmica e de anda- mento, no- mes das notas, fór- mulas de compasso regulares, pauta, inter- valos, cla- ves de sol e fá e ligadu- ras.</p>	<p>O livro pro- põe ativida- des de im- proviso e criação.</p>	<p>Faz uso extensivo de material complemen- tar além do livro guia “Piano les- sons”. “Piano The- ory Work- book”: ativi- dades de escrita; “Piano Practice Games”: jogos varia- dos; “Notespeller for Piano”: atividades de reconhe- cimento das notas; “Pia- no Tech- nique Bo- ok”: estudos de técnica; “Piano So- los”: reper- tório adicio- nal e “Flash Cards Set A”: conjunto de cartas que apre- sentam conceitos musicais, de forma que o pro- fessor pos- sa criar jo-</p>

					gos e atividades de fixação de forma lúdica.
<p><b>Neil A. Kjos Music Company</b></p> <p><b>James Bastien</b></p> <p><b>Bastien Piano Basics: Piano for the young beginner e Theory and Technic for the Young Beginner Primer A e Primer B (1987)</b></p>	<p>Uso de pré-notação iniciando pelas teclas pretas (número de dedos, semínima, movimentos ascendentes e descendentes).</p> <p>Chega à partitura convencional nas claves de sol e de fá, na tonalidade de dó maior, utilizando a abordagem pelo dó central mantendo o dedilhado fixo. Na sequência, utiliza a posição dos cinco dedos para apresentar a “posição de sol”.</p>	<p>Introduz conceitos de mínima, semínima, semibreve, colcheia e pausas, bem como compassos regulares.</p>	<p>Aborda intervalos, nomes das notas, ligaduras de expressão e de prolongamento, sustenidos e bemóis, e staccato.</p>	<p>Não parecer atividades além da leitura e da performance.</p>	<p>O livro complementar “Theory and Technic for the Young Beginner” traz atividades de escrita que servem de suporte aos conceitos trazidos no principal, “Piano for the young beginner”.</p>

Fonte: elaboração da autora.

Ambos os métodos têm preocupação em disponibilizar material complementar aos alunos, além do livro principal. Esses materiais de suporte seguem a literatura que tem apontado para a necessidade de haver atividades de naturezas distintas, como escritas, verbais, entre outras, para o reforço de um único conceito aprendido

(MONTANDON, 1992, p. 54). No caso das crianças, essa necessidade é ainda mais reforçada, pois, havendo maior variedade de materiais de reforço, é provável que se chame a atenção desse público por mais tempo.

Mais do que isso, nota-se a preocupação em disponibilizar aos alunos um material compatível com a idade. Dessa forma, no caso das crianças, esses métodos têm demonstrado cuidado com a parte gráfica, trazendo uma riqueza de desenhos coloridos e músicas com temas infantis, bem compatíveis com a idade dos alunos. Tudo isso aponta para a tendência de se preocupar tanto com a motivação dos alunos quanto com a apresentação de material compatível com a capacidade do aluno, conforme já discuti neste trabalho.

Ambos os métodos seguem a tendência de começar a experiência ao teclado com as teclas pretas para identificação da topografia do teclado. Além disso, os dois preparam a leitura, apesar de utilizarem caminhos diferentes: enquanto o método Bastien já inicia com atividades de leitura alternativa, o método da Hal Leonard propõe algumas atividades de criação para experimentação no teclado antes de iniciar a leitura, apesar de essas atividades terem como foco a própria leitura.

Este último segue a tendência dos métodos mais modernos de piano de abordar, além da técnica e do repertório, atividades que desenvolvam a criatividade do aluno, como improvisação e criação, mesmo sem prévio conhecimento sobre harmonia e até mesmo nomes de notas. Essas atividades têm sido vistas como igualmente importantes no ensino musical, considerando que os autores têm entendido que aprender música não se resume a apenas ler e executar repertórios (USZLER; GORDON; MACH, 1991; MONTANDON, 1992; SWANWICK, 2003; ROCHA, 2016).

Além disso, podemos perceber que, após a experimentação inicial ao teclado nas teclas pretas, bem como identificação dos padrões de duas e três teclas pretas, ambos os métodos se propõem a chegar ao dó central como ponto de partida para a leitura. Entretanto, ao passo que o método Hal Leonard não se atém a nenhum dedilhado fixo, o método Bastien se mantém fixo no mesmo dedilhado durante o método quase todo, demonstrando um apreço muito grande pela abordagem de dó central, permanecendo apenas nela ao longo de todo o método. A localização dos dedos 1 das duas mãos no dó central permanece fixa até o final do método, o que demonstra que o autor acredita que essa é a melhor forma de ensinar a leitura.

Segundo Uszler, Gordon e Mach (1991, p. 107, tradução nossa), “De longe, a abordagem pelo dó central foi a mais usada pela maior parte dos métodos publicados desde 1930. Todo mundo entendia essa abordagem, e, provavelmente, como ensiná-la.” Dessa forma, parece-me que o método Bastien ainda está mais ligado conceitualmente aos métodos mais antigos de ensino de piano. Além disso, é importante pontuar que o método parece estar muito voltado apenas à leitura e à performance, quase não abordando improviso, criação e outras atividades dessa ordem.

Quadro 2 – Métodos de piano para iniciantes adultos

<b>Editora/ Autor/ Método</b>	<b>Leitura/ Notas</b>	<b>Leitura/ Ritmo</b>	<b>Teoria</b>	<b>Atividades musicais</b>	<b>Material comple- mentar</b>
<b>Hal Leonard Student Piano Library</b>  <b>Barbara Kreader, Fred Kern, Phillip Keveren, Mona Regino</b>  <b>Adult Piano Method - Livro 1 (2005)</b>	<p>Uso de pré-notação iniciando pelas teclas pretas (número de dedos, semínima, movimentos ascendentes e descendentes).</p> <p>Chega à partitura convencional nas claves de sol e de fá pela abordagem pelo dó, não se atendo a dedilhado fixo. Usa o padrão de cinco dedos para apresentar as “posições” de ré e sol.</p>	<p>Introduz conceitos de mínima, semínima, semibreve, colcheia, pausas e pontos de aumento, bem como compassos regulares.</p>	<p>Aborda sinais de dinâmica, staccato, legato, pausa, ligaduras, intervalos, bemóis e sustenidos, ralenando e uso do pedal.</p>	<p>Propõe atividades de improviso, criação e percepção.</p>	<p>Seguindo a tendência de métodos para adultos, traz toda complementação no mesmo livro, havendo atividades de técnica, escrita, entre outras, no livro principal.</p>
<b>Wadsworth Publishing Company</b>	<p>Uso de pré-notação pelos nomes das notas, na sequência,</p>	<p>Introduz conceitos de mínima, semínima, semibreve,</p>	<p>Aborda intervalos, tríades maiores e menores, esca-</p>	<p>Propõe atividades de composição, harmonia, im-</p>	<p>Extensiva complementação no próprio método. Possui</p>

<p><b>Carolynn A. Lindeman</b></p> <p><b>Piano Lab – An introduction to class piano (1983)</b></p>	<p>padrão de cinco dedos antes de chegar à partitura convencional.</p> <p>Na partitura convencional, abordagem inicial de leitura a partir de notas de apoio. Nas duas claves, chega a várias posições e escalas (dó, sol, ré, lá e fá).</p>	<p>colcheia, pausas e pontos de aumento, bem como compassos regulares e compostos.</p>	<p>las maiores e menores, tonalidades, formas musicais, conceitos básicos de harmonia e acordes, modos litúrgicos, escalas cromáticas, pentatônicas e de tons inteiros, entre outros.</p>	<p>proviso, música em conjunto, entre outras.</p>	<p>excesso de gráficos e de atividades, sendo denso teoricamente. Característico de métodos voltados para classes de piano em universidades: piano funcional.</p>
<p><b>Holt, Rinehard and Winston</b></p> <p><b>Paul Sheftel</b></p> <p><b>The Keyboard – explorations and discoveries (1981)</b></p>	<p>Não faz uso de pré-notação.</p> <p>Abordagem inicial de leitura na partitura convencional através do conceito de “passos” e “pulos” para cima e para baixo e com notas de apoio sem ensinar seus nomes, apenas sua localização no teclado.</p> <p>Na sequência, não se atém a nenhuma abordagem fixa,</p>	<p>Introduz conceitos de mínima, semínima, semibreve, colcheia, pausas e pontos de aumento, bem como compassos regulares e compostos.</p>	<p>Aborda intervalos, articulações, escalas maiores, armaduras de clave e ciclo das quintas, escalas menores, escalas não tonais (cromática, tons inteiros, modos litúrgicos, pentatônica), encadeamento e progressões básicas de acordes.</p>	<p>Propõe atividades de percepção, transposição, composição, harmonia, improviso, música em conjunto, entre outras.</p>	<p>Extensiva complementação no próprio método. Possui excesso de gráficos e de atividades, sendo denso teoricamente. Característico de métodos voltados para classes de piano em universidades: piano funcional.</p>

	levando o aluno a experimentar várias regiões do teclado.				
--	---	--	--	--	--

Fonte: elaboração da autora.

Antes de iniciar a discussão sobre os métodos analisados, é importante pontuar que, em se tratando do ensino de piano para adultos, Uszler, Gordon e Mach (1991, p. 148) fazem uma diferenciação entre dois perfis de alunos adultos e a característica dos métodos que atendem a cada um deles. Um deles é o “*Older beginner*”, que seria “o iniciante mais velho”, o aluno que tem mais interesse na aula individual, com vistas à recreação. Os métodos dessa categoria geralmente são mais resumidos, possuem maior preocupação com o desenvolvimento rápido de repertórios, não tendo uma ênfase muito grande na abordagem de habilidades funcionais, como leitura à primeira vista, harmonização e improvisação. Já a segunda categoria seria o “*College adult*”, que poderia ser traduzido como “adulto universitário”. Esse aluno é um jovem adulto, que pode ser ou não aluno de música, mas é iniciante ao piano. Tem o perfil de querer aprender o instrumento de forma mais funcional, querendo, além de tocar repertório, também entender sobre harmonia e improvisação. Para Reis (2017, p. 23),

Por habilidades funcionais entendemos a técnica básica, leitura à primeira vista, transposição, harmonização, padrões de acompanhamento, leitura de cifra, redução de partituras, criação – improvisação e composição, e execução de repertório solo e em conjunto.

Uszler, Gordon e Mach apontam que os métodos para esse perfil de aluno geralmente são para classes de piano em grupo. Os alunos que buscam essas aulas podem estar buscando créditos para complementar sua formação ou, até, podem ser aqueles alunos que sempre quiseram aprender o instrumento, mas não tiveram a oportunidade ideal mais cedo.

Os métodos voltados para o “*College adult*” têm algumas características que se diferenciam dos métodos para o “*Older beginner*” (USZLER; GORDON; MACH, 1991, p. 149). Alguns deles: os métodos têm um tamanho substancial, geralmente de 200 a 300 páginas; são desenvolvidos em capítulos pensando na divisão de semestres letivos; sua preocupação principal é a integração da performance com a

leitura, a harmonia e a improvisação; contêm muitas atividades para música em conjunto, etc. Essas categorias nos ajudam a identificar qual seria o objetivo principal de cada um dos métodos que analisei.

A partir desse dado, podemos dizer de antemão que o método Hal Leonard parece estar muito próximo da categoria “Older beginner”. Isso porque, apesar de ele apresentar atividades de improviso, criação, entre outras, parece não ter tanta preocupação em apresentar muitos conteúdos, nem tanto compromisso com o ensino de habilidades funcionais ao piano. Ele parece estar mais preocupado com o aprendizado mais recreativo, trazendo bastante repertório e introduzindo conceitos de forma gradual. O número de páginas também não é tão grande.

Já os métodos “*Piano Lab*” e “*The keyboard*” se aproximam muito do “*College adult method*”, voltado a o adulto jovem, que tem interesse no aprendizado funcional do instrumento e é, provavelmente, voltado para classes em grupo de universidades.

Ambos os métodos possuem um número bem grande de páginas e seções que parecem ser voltadas para períodos letivos, como bimestres. Ao contrário do ensino de piano de forma mais recreativa, os métodos introduzem um volume extensivo de conteúdos e atividades das mais variadas naturezas. Isso leva a crer que o aluno que utilizará esses métodos deverá ter bastante tempo de estudo para acompanhar as atividades propostas.

Como pontos positivos, por preconizar o ensino funcional do instrumento, os métodos propõem atividades extensivas de criação, improvisação, transposição, harmonização, composição, leitura e muita música em conjunto, além, é claro, de trazerem bastante repertório e técnica.

Creio que, no caso do meu projeto, precisarei mesclar as propostas do “*Older beginner*” e do “*College adult*”, visto que meu público não se encaixa totalmente em nenhuma dessas categorizações. A ideia seria trazer uma proposta mais “leve”, em que não seja necessário abordar tantos conceitos, preconizando o tocar, porém sem deixar de lado o caráter de aula em grupo em um contexto escolar, no qual o aluno poderá aprender o instrumento de forma funcional, tendo atividades de improvisação, harmonia, entre outros.

A partir da análise sobre os métodos citados, a primeira reflexão que faço é a de que, entendendo que a aula de piano não é só um espaço para os alunos ditos “talentosos”, o material deve servir a todos e buscar atender as demandas de cada

público, como é o caso dos métodos para adultos. Além disso, deve existir uma preocupação constante com a motivação, em manter esse aluno na aula, o que está diretamente ligado com a escolha do repertório, das atividades complementares e inclusive, da forma como esse material é apresentado ao aluno. Um exemplo disso é a diferença entre os métodos infantis, que são muito mais coloridos e possuem mais material complementar; os métodos de ensino de adultos, apesar de possuírem atividades diversas, não vêm com tantas cores.

Outra característica que tem emergido nos materiais mais modernos é a não utilização unicamente da abordagem de leitura pelo dó central, nem a fixação dos dedos em um só lugar do piano. Nota-se que há uma preocupação em expandir os horizontes dos alunos, e em desmitificar tanto as localizações no piano quanto o uso de teclas pretas e brancas. Não há necessidade também de explicação prévia para que o aluno tenha a experiência musical. Vemos casos em que o aluno toca nas mais diversas tonalidades e posições sem ter a definição dos conceitos que ali estão aplicados. Isso segue a ideia de que a experiência deve sempre preceder o conceito.

Entendendo que a aula de piano não serve mais apenas à técnica e à formação de concertistas, os métodos têm trazido experiências musicais diversas, tais como criação, composição, harmonização, entre outras. Além disso, existe uma preocupação em não fragmentar a teoria com prática; dessa forma, os conceitos musicais têm sido apresentados nos próprios repertórios, de forma a serem aplicados na prática.

Todas essas tendências mais modernas vão de encontro às minhas antigas crenças e à minha antiga forma de ver a aula de piano. Como é comum se ensinar como se aprendeu, eu costumava achar que, antes de um aluno tocar uma música, ele precisaria aprender os nomes das notas, como se sentar ao piano e ler a partitura – isso porque me foi ensinado dessa maneira. Além disso, tendia a achar que as atividades “teóricas” deveriam ser separadas da música. Da mesma maneira, tinha muito preconceito com métodos que não iniciavam a leitura pelo dó central, achando que não eram eficientes. Ainda, acreditava que qualquer atividade que não fosse de técnica ou leitura de repertório era supérflua.

Sei, também, que, por conta dessas limitações, até hoje não gosto de ver muitos acidentes em uma partitura (porque fiquei muito tempo nas teclas brancas), e



poderia ter exercitado habilidades que não foram tão estimuladas em mim, como transposição, harmonização e composição, por exemplo. Tenho consciência da dificuldade de cada professor em se desprender daquilo que por anos lhe foi ensinado; por isso, afirmo que tentarei oferecer aos meus alunos uma experiência musical cada vez mais completa, rica e livre de preconceitos.

Uma das reflexões mais significativas que faço, a partir dessa análise, é a de que não precisam existir limites na aula de instrumento. Não é necessário terminar o “livro 1” para poder tocar em outra tonalidade, ou experimentar um modo litúrgico, ou até quem sabe, tocar uma música com um compasso irregular. A analogia que faço aqui é com a história do elefante que foi amarrado a uma corrente quando filhote: depois que cresceu, mesmo tendo forças para quebrar aquela corrente, ele não compreendia que poderia quebrá-la, mantendo-se preso ali. Até hoje, sinto-me um pouco como aquele elefante: não tenho tanta confiança para tocar uma música popular ou para compor, mesmo sabendo que disponho de todas as habilidades para desempenhar essas atividades. Que não ponhamos correntes em nossos alunos!



### **3 PROPOSTA PEDAGÓGICA**

#### **3.1 Caráter da proposta**

A proposta será uma disciplina eletiva fundamentada no item 7.2 (Itinerário Formativo) dos Planos dos Cursos Técnico em Cozinha integrado ao Ensino Médio e Técnico em Hospedagem integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília – *Campus Riacho Fundo*<sup>18</sup>. O referido item prevê a oferta de componentes curriculares eletivos que visem à ampliação da formação do estudante. Os planos dos cursos mencionados não preveem nenhum formato predefinido para essa disciplina, o que possibilita que o professor responsável monte o plano de ensino conforme sua preferência.

#### **3.2 Formato de aula**

Aula semanais em grupos com dez estudantes.

#### **3.3 Quantidade de participantes**

Embora Fisher (2010, p. 24) aconselhe que, para classes iniciantes, o número seja um pouco menor, atenderei dez alunos pela grande demanda por parte dos estudantes e por haver dez teclados na instituição, sendo uma turma por semestre.

#### **3.4 Forma de ingresso**

Embora Fisher (2010) aconselhe que as classes de piano em grupo sejam o mais homogêneas possível, considerando nível e habilidade, idade, personalidade e disposição, interesses em comum e histórico com a música, sei que a realidade nas escolas regulares brasileiras não permite tais critérios de seleção. Por isso, creio que podemos reduzir os critérios a idade (o que não será problema, por serem aceitos apenas alunos do ensino médio, ou seja, adolescentes) e disposição.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Cozinha%20final%20b%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Cozinha%20final%20b%20(1).pdf)>.

A princípio, faremos um sorteio entre os alunos que se inscreverem e, em seguida, uma entrevista para verificar principalmente a disposição dos alunos, de forma que asseguremos a entrada daqueles que se mostrarem mais interessados.

### **3.5 Estrutura física da sala de aula**

Longe da estrutura física ideal apontada por Fisher (2010, p. 31), trabalharemos com o que é possível no momento: a cada aula, será necessário buscar os teclados em um depósito, montar o equipamento em uma das salas da instituição e, ao final, realizar o processo ao contrário – não temos ainda o espaço físico destinado à criação de um laboratório de teclados. Os recursos serão dez teclados com fonte, pedal e estante; dez bancos e fone de ouvido a ser providenciado por cada aluno. Além disso, na sala de aula, há quadro branco e projetor, além da possibilidade de uma caixa de som, caso haja necessidade. Essa experiência poderá atender, em um primeiro momento, a um pequeno grupo, visto ser um projeto de caráter experimental e voluntário, mas espero que possa ser um pontapé inicial para projetos de música que se oficializem na instituição.

### **3.6 Estrutura básica da disciplina**

A disciplina terá a duração de um semestre, contabilizando 20 encontros semanais de 4 horas cada, totalizando a carga horária de 80h/a presenciais. É possível incluir uma carga horária a distância que compreenda estudo em casa. Conforme apontado por Fisher, “educadores devem ser comprometidos a explorar todos os dispositivos possíveis para aumentar e acelerar o aprendizado dos nossos estudantes” (2010, p. 32, tradução nossa). Por isso, a cada aula, prepararei atividades escritas de reforço que poderão ser levadas para casa, além de indicar aos alunos que revisem o que foi aprendido nas aulas, principalmente os repertórios desenvolvidos. Também haverá *playbacks* para acompanhamento das músicas em casa, além de serem propostas atividades de pesquisa e escuta. Os métodos que foram analisados possuem material que poderá ser utilizado, a partir dos objetivos das aulas e das demandas dos alunos. Entendo que esse tipo de complementação deverá ser selecionada no contexto de aplicação do projeto, por saber que cada turma, em cada contexto, demandará atividades de naturezas distintas.

Segue um quadro síntese de sugestão de divisão de carga horária para a disciplina:

Quadro 3 – Quadro síntese de divisão de carga horária

<b>Carga horária total</b>	<b>Presencial</b>	<b>A distância</b>
100h	80h	20h
<b>Descrição</b>	<b>Atividades</b>	<b>Atividades</b>
20 semanas: 4h presenciais semanais 1h a distancia	1h para preparação do laboratório 2h para aula em grupo (compreendendo horário para estudo individual caso seja necessário) 1h para desmontar o laboratório	1h para realização de tarefas semanais

Fonte: elaboração da autora.

### 3.7 Material pedagógico

O material pedagógico foi desenvolvido a partir da análise de métodos de piano, da revisão de literatura sobre tendências do ensino de piano para iniciantes e do contexto de aplicação da proposta. Poderá ser revisado e modificado a partir do perfil de cada turma e das revisões desta autora.

### 3.8 Público

O público esperado para essa disciplina será de adolescentes entre 13 e 18 anos, que estejam cursando os cursos de ensino médio integrado ofertados no Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo e que sejam iniciantes no instrumento.

### 3.9 Características da proposta

A partir da pesquisa que fiz para embasar meu trabalho, elenco aqui as características gerais de minha proposta. Em primeiro lugar, por se tratar de uma proposta para jovens, entendo que será necessário ter um olhar mais atento a esse aluno, que quer ser visto como uma pessoa, com gostos, desejos e aptidões (DAYRELL,

2002). Então, apesar de ser uma proposta em grupo, será essencial manter um caminho de diálogo com o aluno. Isso significa que, assim como Flach (2013), eu precisarei estar em contato com o cotidiano de cada aluno, com seus gostos, com o que cada um espera da aula de piano. Como este trabalho ainda não foi implantado e não temos dados dos alunos ingressantes para realizar o projeto, mais à frente, trarei algumas unidades propostas como um esboço do formato que será apresentado.

Todavia, como entendo que o projeto tem esse caráter de diálogo, certamente haverá mudanças, principalmente no que se refere à escolha de repertórios. Desta forma, explico que o repertório preliminar escolhido foi baseado em algumas escolhas pessoais e em algumas músicas que acredito que serão interessantes aos alunos, porém poderá ser revisto a partir do contexto de aplicação do projeto.

Com relação ao projeto em si, o intuito maior é possibilitar aos alunos, acima de tudo, o fazer musical por meio do teclado. Meu objetivo principal é que os alunos tenham uma lembrança positiva do que é uma aula de música e uma aula de instrumento.

Fiz, neste trabalho, uma revisão sobre as tendências pedagógicas do ensino de piano. Essas tendências e princípios serviram de base para a elaboração desta proposta e nortearão sua aplicação. Para Montandon (1995, p. 71), “É possível observar um corpo comum de princípios defendidos pelos professores de piano. Estes dizem respeito aos procedimentos em aula, à seleção de conteúdos e das atividades, à motivação e às formas de atuação de alunos e professores.”

A fim de sintetizar os princípios gerais que são defendidos pelos professores de piano, citarei, de forma reduzida<sup>19</sup>, uma lista elaborada por essa autora, na qual ela os elenca (MONTANDON, 1995, p. 71-73):

- 1 – A experiência concreta deve preceder a aquisição de conceitos;
- 2 – Quanto mais experiências sensoriais estiverem envolvidas na aprendizagem, com maior rapidez e acuidade o conceito musical é abstraído, reconhecido e retido na memória;
- 3 – Verificação de conhecimento por meio de respostas verbais, escritas e motoras;
- 4 – Reaplicação de conceitos em contextos diferentes;

---

<sup>19</sup> Para melhor compreensão de cada tópico, ver Montandon (1995, p. 71-73).

- 5 – Relacionamento e interação do conhecimento musical com as habilidades de execução;
- 6 – Integração e equilíbrio dos aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores;
- 7 – Importância da motivação;
- 8 – Aula como momento de aprendizagem: “aprender a aprender”.

Tendo como referência os princípios citados, pretendo dividir minha proposta em unidades didáticas, de modo que cada unidade tenha um tema principal, com diversas atividades a ele relacionadas. As unidades não correspondem a uma aula, podendo ser desenvolvidas a cada dois ou três encontros, por exemplo. Pretendo, em outra oportunidade, realizar um trabalho de pesquisa voltado essencialmente à implantação deste projeto.

Como já dito, minha proposta terá como objetivo primordial o fazer musical. É importante que os alunos toquem teclado do primeiro ao último dia de aula. É a partir do fazer musical que se pretende que haja a aquisição de conhecimentos musicais. Também será interessante, a partir dos repertórios escolhidos, que haja debates sobre culturas e músicas de contextos diferentes, sempre evidenciando a cultura brasileira. Entendo que, ao passo que é importante trazer o universo do aluno para a aula, é importante também apresentar ao estudante conhecimentos músico-culturais que ele desconhece (mas que são igualmente importantes), de forma que tenhamos uma constante troca.

Além disso, a proposta da aula em grupo favorecerá a execução de músicas em conjunto; os alunos poderão criar arranjos diferentes de uma mesma música e executá-la juntos. Nesse sentido, os alunos poderão executar as músicas tanto como solistas quanto em duplas, ou em conjunto. É importante sempre levar em conta o caráter de grupo dessa proposta, para que haja sempre interação entre os alunos.

Partindo da visão mais abrangente do ensino de piano, os alunos não serão estimulados a apenas reproduzir as músicas. Eles poderão, além de aprender repertório, compor, improvisar, fazer arranjos, transposições, tocar cifras, entre outras atividades, de forma que tenham a experiência mais rica possível de formação musical por meio do piano. Seguindo a tendência do ensino de piano para iniciantes, iniciarei a leitura por meio de pré-notação.

Ao final do semestre, espera-se que os alunos possam executar uma média de dez músicas, e apresentem conhecimento básico da linguagem musical. A minha

expectativa é de que, ao final desse período, eles compreendam os rudimentos de uma partitura: movimentos de “subida e descida”, valores rítmicos mais usados (mínima, semínima, colcheia e suas pausas); além de algum conhecimento sobre harmonia e tonalidades (acordes, noções de improvisação).

A aula será dividida em tempos com atividades diferentes para que o aluno não fique entediado. Nesses tempos, poderão acontecer atividades de execução musical individual ou em conjunto, apreciação musical, criação, composição, arranjos e atividades escritas. Pretendo oferecer um tempo da aula para estudo individual também, caso alguém não tenha teclado em casa e queira repassar alguma atividade.

Ao final do semestre, espera-se montar um recital com todos os alunos do projeto, podendo haver a participação de outros estudantes do campus que toquem outros instrumentos para acompanhar, como guitarra, baixo e bateria, de forma que as atividades musicais sejam cada vez mais estimuladas na instituição.

Elaborei duas unidades didáticas que exemplificam como pretendo desenvolver o projeto. Pretendo dar prosseguimento à elaboração das unidades subsequentes a partir da aplicação do projeto, observando o perfil dos alunos e as especificidades de cada turma. As duas unidades elaboradas se encontram nos apêndices deste trabalho. Acompanhando o repertório sugerido nas unidades, desenvolvi, ainda, vídeos (em formato de links para o *YouTube*) que servirão de apoio para as atividades propostas.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, busquei referências para a criação de um projeto pedagógico de piano em grupo no Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo. Como este projeto é voltado para jovens, busquei entender qual é a relação deles com a música. Ficou evidente que a música desempenha papel central na vida dos jovens, mas que existe um descompasso entre o que é ensinado na escola e o dia a dia dos alunos. Por isso, ressalto minha preocupação com a constante manutenção do diálogo e das trocas com os estudantes, de forma que a música ensinada na escola possa ter contato com a realidade deles. Dito isso, friso que pretendo fazer um estudo futuro sobre a aplicação do projeto após a sua implementação.

Por ter escolhido o formato de instrumento em grupo para minha proposta, busquei, ainda, investigar que projetos dessa natureza existem principalmente no Brasil, e o que tem sido discutido a respeito. Os achados apontam para o crescimento de projetos de ensino de instrumentos em grupo no Brasil, principalmente após a Lei 11.769/2008, que obrigou o conteúdo música nas escolas públicas, como uma alternativa para o ensino desse componente, visto não ter havido ainda uma regulamentação sobre como essa disciplina deve ser desenvolvida nas escolas.

Como meu instrumento de formação é o piano, escolhi o formato de piano em grupo para realizar esta proposta. Desta forma, investiguei que projetos existem no Brasil com esse formato, e o que tem sido discutido a esse respeito. A pesquisa apontou para a existência de muitos projetos e trabalhos acadêmicos voltados para o âmbito do ensino superior, nas disciplinas de piano complementar, em cursos superiores de música. Fora desses espaços, apareceram trabalhos destinados a cursos livres em escolas especializadas de música, projetos sociais e escolas regulares, mas em menor número. Desta maneira, incentivo educadores e pesquisadores a desenvolverem mais propostas e pesquisas desta natureza destinados à escola pública regular brasileira.

Para desenvolver minha proposta, pesquisei quais são as tendências do ensino de piano para iniciantes e dos métodos voltados a esse público. Um conjunto de princípios emergiu desta pesquisa, formando o embasamento teórico que fundamentou minhas escolhas pedagógicas, e que servirá de base para minhas futuras práticas. Além disso, pretendo continuar este trabalho de pesquisa, participando de con-

gressos da área e buscando o que os professores e educadores têm discutido e utilizado como materiais pedagógicos.

A partir desta análise, desenvolvi um projeto pedagógico de teclado em grupo destinado aos alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo, que terá o formato de uma disciplina eletiva no contraturno da grade horária obrigatória dos cursos. Infelizmente, a oferta inicialmente será pequena, mas espera-se que essa iniciativa possa servir de mola propulsora para o surgimento de mais propostas desse tipo, tanto em meu local de trabalho como em outros *campi* do IFB, ou de outros Institutos Federais e escolas regulares. Ressalto que a proposta estará em constante reformulação, pelo próprio caráter do processo educacional, que é volátil, flexível, sem previsibilidade. Minha proposta sofrerá alterações a depender do grupo de alunos ingressantes e do constante caminho de pesquisa, aplicação, revisão e reaplicação em sala de aula.

Foi interessante notar, ainda, que, mesmo tendo lido e discutido sobre as tendências do ensino de piano para iniciantes, encontrei certa dificuldade para desenvolver uma proposta que estivesse de fato em sintonia com essas tendências e princípios. Isso porque, mesmo entendendo o que esses princípios advogam, não consegui de pronto fazê-los tomar forma na prática, no material que estava elaborando. As primeiras tentativas vieram muito próximas do ensino tradicional, com muitas informações antes de tocar o instrumento, fragmentações entre teoria e prática, entre outras limitações. O exercício de elaboração, avaliação e reflexão, sugerido pela minha orientadora, me levou à concepção da proposta pedagógica que apresento neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5, 2007.

ARROYO, Margarete; NASCIMENTO, Thais Vieira do; JANZEN, Thenille Braun. **Jovens e músicas**: um guia bibliográfico. São Paulo: UNESP, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/144961>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BASTIEN, James. **Bastien Piano Basics**: Piano for the young beginner e Theory and Technic for the Young Beginner, Primer A e Primer B. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company, 1987.

BISPO, Hofmann Carvalho. **O ensino de piano no Brasil**: uma revisão de literatura. Brasília: UnB, 2014.

BOTELHO, Liliana Pereira. Implicações psicológicas e musicais de iniciação à leitura ao Piano. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., Belo Horizonte, 2005.

BRASIL. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm)>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 8 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2 maio 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Brasília. **Campus Riacho Fundo**. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/riachofundo/pagina-inicial>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

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

CERQUEIRA, Daniel. Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**, Pelotas, n. 5, p. 98-125, 2012.

COSTA, Carlos Henrique; MACHADO, Simone Gorete. **Piano em grupo**: livro didático para o ensino superior. Goiânia: PUC Goiás, 2012.

COSTA, Mirna Azevedo. Aprendizagem e transferência de habilidades motoras no ensino de piano funcional em grupo. **ORFEU**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 036-053, 2018.

CRUVINEL, Flávia Maria. Ensino Coletivo de Instrumento Musical: organização e fortalecimento político dos educadores musicais que atuam a partir das metodologias de ensino e aprendizagem em grupo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS, 6., Salvador. **Anais...**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. p. 12-20.

CRUVINEL, Flávia Maria. I ENECIM–Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS, 1., Goiânia. **Anais...**, Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004. p. 30-36.

CRUVINEL, Flavia Maria. O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. 2008. **Goiânia: Universidade Federal de Goiás**, 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/o-ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-na-ed.-basica/view>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

CRUVINEL, Flavia Maria; MARIA, Flavia. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas**: a educação musical como meio de transformação social. Dissertação (Mestrado em Música e Artes Cênicas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003

DAYRELL, Juarez. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, Maria Virginia; PAPA, Fernanda de C. (Orgs.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa: Fundação F. Elbert, 2003. p. 173-189.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, 2002.

DEL-BEN, Luciana. O ensino de música na educação básica. In: Confaeb, 7., Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis, 2007.

DELTRÉGIA, Claudia Fernanda et al. **O uso da música contemporânea na iniciação ao piano**. Dissertação (Mestrado em Música) – Unicamp, Campinas, 1999.

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

FITTIPALDI, V. **Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI**. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FLACH, Gisele Andrea. **Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais**. Dissertação (Mestrado em Música) – UFRGS, Porto Alegre, 2013.

GUERRA, Ricardo Aparecido. Projeto: Oficina de ensino coletivo de teclado eletrônico. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PIANO EM GRUPO, 2., Goiânia. **Anais...**, Goiânia, 2012. p. 79-81.

HOLLERBACH, Ingrid. **Ensino elementar de piano: princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano**. Dissertação (Mestrado em Música) – UFMG, Belo Horizonte, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Projeto de Plano de Curso: educação profissional técnica de nível médio: Curso Técnico em Cozinha integrado ao ensino médio**. Brasília, 2015. Disponível em: <[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Cozinha%20final%20b%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Cozinha%20final%20b%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 ago 2018

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Projeto de Plano de Curso: educação profissional técnica de nível médio: Curso Técnico em Hospedagem integrado ao ensino médio**. Brasília, 2015. Disponível em: <[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Hospedagem%20final%20b%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Hospedagem%20final%20b%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Os embates em torno da consolidação da Arte enquanto área de conhecimento no currículo escolar brasileiro. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., Curitiba, PR, 2017. p. 6717-6731.

KERN, Fred; KEVEREN, Phillip; KREADER, Barbara; REJINO, Mona. **Adult Piano Method, Book 1**. Milwaukee, Wi: Hal Leonard Student Piano Library, 2005.

KERN, Fred; KEVEREN, Phillip; KREADER, Barbara; REJINO, Mona. **Piano Lessons, Piano Theory Workbook, Piano Technique Book, Piano Solos, Notespeller for piano, Piano Practice Games e Flash Cards, Book 1**. Milwaukee, Wi: Hal Leonard Student Piano Library, 1996.

LINDEMAN, Carolyn A. **PianoLab**: An Introduction to Class Piano. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1983.

LOBATO, Walkíria Tereza Firmino. Oficina Coletiva de Teclado da Escola Parque. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., Brasília, DF. **Anais...**, Brasília, 2008. p. 1-5.

MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. **Orfeu**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 132-155, 2016.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música**: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”. **Revista Em Pauta**, Porto alegre, ano VII, n. 11, p. 67-79, 1995.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: ENECIM, 1., Goiânia. **Anais...**, Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. p. 45-48.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. O Ensino de Arte na Educação Básica. In: CONFAEB – CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 17., Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis, 2007.

PAES, Ana Roseli; SANTOS, Wilson Rogério dos. Ensino em grupo de instrumentos musicais nas escolas públicas: mais que uma possibilidade, uma necessidade. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, España, n. 04, p. 060-063, 2015.

PINTÃO, Rui Pedro Soeiro e Silva. **O Ensino de Piano em Grupo para uma nova Literacia Musical**: Impactos de um Projeto de Investigação-Ação numa Escola Pública. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2013.

PIRES, Roberta Aparecida. As oficinas de “iniciação ao piano” da Universidade de São Paulo Campus Ribeirão Preto. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PIANO EM GRUPO, 2., Goiânia, GO. **Anais...**, Goiânia, 2012. p. 48-51.

RAMOS, Ana Consuela; MARINO, Gislene. Iniciação à leitura musical no piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 43-54, set. 2003.

REINOSO, Ana Paula. A Inserção do Ensino de Piano em Grupo no Brasil: episódios marcantes. In: SIMPOM. **Anais...**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2012.

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

ROCHA, José Leandro Silva. **Aprendizagem criativa de piano em grupo**. São Paulo: Blucher, 2016. 180 p.

SANTOS, Ana Roseli Paes dos. **O ensino em grupo de instrumentos musicais: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança. Especialização em Educação Musical) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.

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

SANTOS, Wilson Rogério dos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Situação e perspectivas da pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos no Brasil – uma análise do período compreendido entre 1990 e 2013. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-26, 2019.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. Discussões teóricas sobre a atuação pedagógica de professores de piano. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., Goiânia. **Anais...**, Goiânia, 2010. p. 671-678.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande; TEUBER, Mauren. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, p. 312-325, v. 5, n. 2, maio-ago. 2018.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 15-22, 2009.

SHEFTEL, Paul. **The Keyboard: Exploration and Discoveries**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.

SILVA, Áurea Demaria. **Mais ou menos músicos: juventude e modos de relação com a música**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, Henry Raphaely. A pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos. In: SIMPOM. **Anais...**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2012.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge: Intuition, analysis and music education**. London: Routledge, 2003.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. **Anais...**, Porto Alegre, 1993. p. 19-32.

TORRES, Sérgio Inácio; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Um estudo de desenvolvimento sobre a aprendizagem do piano em grupo. **O Mosaico: R. Pesq. Artes**, Curitiba, n. 8, p. 21-35, jul./dez. 2012.

USZLER, Marienne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. **The well-tempered keyboard teacher**. Nova York: Schirmer Books, 1991.

VERHAALLEN, Marion. **Explorando música através do teclado**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

VIANA, Maria. Estéticas, experiências e saberes: Artes, culturas juvenis e o ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. v. 8.

VIEIRA, Josélia Ramalho; FALCÃO, José Edmilson Coelho; SILVA, Hélio Giovanni Medeiros. Musicalização através do ensino coletivo de teclado/piano: a abordagem centrada na pessoa em um projeto de extensão universitária na UFPB. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PIANO EM GRUPO, 2., Goiânia, GO. **Anais...**, Goiânia, 2012. p. 22-28.

ZORZETTI, Denise Maria. **Proposta de repertório de música brasileira para os níveis introdutório e elementar a partir da análise crítica de três métodos de ensino do piano**. Tese (Doutorado em Música) – PPGM/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.



## APÊNDICES

### Apêndice A – Unidade 1

#### Conhecendo o teclado

##### Objetivos:

- Vivenciar a experiência musical ao teclado;
- Familiarizar-se com a posição do corpo e das mãos ao teclado;
- Desenvolver a interação com o grupo por meio de atividades musicais;
- Conhecer a topografia do teclado;
- Relacionar número dos dedos e posição no teclado;
- Iniciar o processo de compreensão da grafia musical por pré-notação.

#### 1. Explorando as teclas

A partir de um acompanhamento tocado pelo professor, pedir aos alunos que experimentem tocar as teclas pretas do piano. Fazer uma fila e, no teclado em que o professor está tocando, um depois do outro senta-se e toca junto com o professor. Para que o improviso seja guiado, pode haver um jogo de perguntas e respostas entre professor e aluno: o professor toca uma frase, o aluno repete; em seguida, o professor toca outra frase e o aluno cria uma resposta para ela. Outro exemplo é que o aluno seguinte comece uma melodia a partir da última nota do aluno anterior. Com esses jogos musicais, fazer um rodízio com os alunos de forma que haja interação professor/aluno. Poderão ser duas rodadas de rodízio.

Sugestão de acompanhamento:

##### Faixa 1

/: F#7M / G#m7 / A#m7 / G#m7 :/

<<https://www.youtube.com/watch?v=Dk2wdhvKeLI>>.

Essa sequência é cíclica e permite o uso de qualquer tecla preta, fazendo com que qualquer nota soe bem. Na sequência, fazer a mesma atividade, porém nas teclas brancas.

Sugestão de acompanhamento:

**Faixa 2 – Harmonia da música “Baião do Rei” – Raquel Marques**

/: G / F / G / F :/

<<https://www.youtube.com/watch?v=wXafloLgQaA>>.

Fazer a mesma atividade de rodízio e improviso guiado. Essa atividade será preparatória para a primeira música a ser executada pelos alunos, já na sequência.

**2. Repertório**

**Faixa 3**

<<https://www.youtube.com/watch?v=APk60J8Uut4>>.

**Baião do Rei**

Raquel Marques

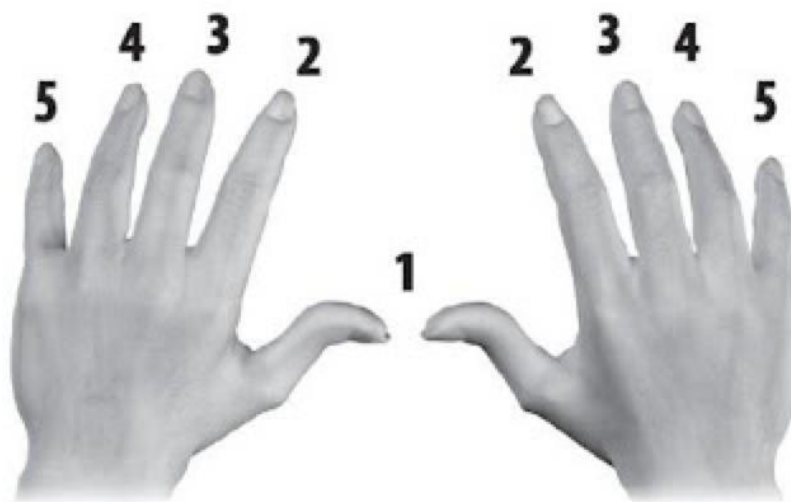
The musical score for 'Baião do Rei' is presented in three systems. The first system (measures 1-6) shows a bass line of whole notes (G, F, G, F, G, F) and a treble line of chords. The second system (measures 7-11) continues the bass line and adds a melodic line in the treble. The third system (measures 12-13) concludes the piece with a final chord in the treble and a whole note in the bass.

A música será aprendida por imitação. A ideia é partir da atividade de improviso que eles farão, e apresentar a melodia. A música é dividida em dois momentos: a introdução, em posição de “arco” com os dedos 1 e 5, e a melodia principal. No momento do rodízio, apresentar as duas partes e pedir aos alunos que retornem para seus teclados a fim de executar as duas partes. Executaremos em conjunto a introdução e, na sequência, a melodia. Após a maior parte da turma conseguir tocar em conjunto, passar nos teclados para auxiliar alunos que tenham alguma dificuldade. Retornar ao teclado e fazer o acompanhamento em ritmo de baião junto com a turma.

Na sequência, apresentar a mão esquerda. Por imitação, o acompanhamento é simples: as notas sol e fá, ocupando cada uma um compasso. Nesse momento, metade da turma irá tocar o acompanhamento na mão esquerda, e a outra metade, na mão direita – depois troca. Na sequência, com os fones de ouvido, cada um tenta juntar as duas mãos.

### 3. Sentindo os dedos

Sentados em uma cadeira em volta de uma mesa, brincar de tocar piano na mesa – dar ênfase à curvatura natural da mão. Pedir aos alunos que “puxem” as pontas dos dedos na mesa, sentindo a força dos dedos – esse exercício poderá ser feito em casa pelos alunos. Nesse momento, já podemos apresentar o dedilhado aos alunos com um desenho no quadro, conforme figura a seguir.



#### 4. Identificando o dedilhado

Pedir que os alunos “toquem” na mesa, sentindo cada dedo. Executar atividades de reconhecimento de dedilhado, onde “tocarão” na mesa algumas sequências de dedilhados.

Exemplos a serem escritos no quadro:

1-2-3-4-5    5-4-3-2-1    4-3-2-1-2    2-3-4-3-4  
 5-4-3-2-1    1-2-3-4-5    2-3-4-3-2    4-3-2-3-1; etc.

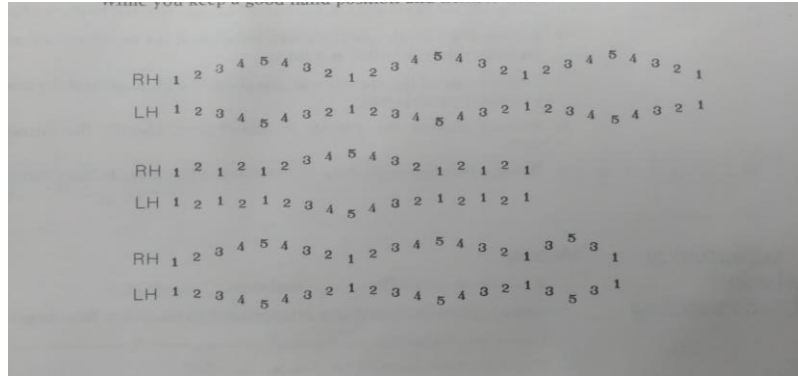
Outras sequências poderão ser utilizadas. Chamar alunos voluntários para escreverem propostas de sequência no quadro para que os colegas executem.

#### 5. Escrevendo

A partir da atividade, pedir que escrevam em folhas brancas os números dos dedos que foram utilizados na música que executaram. A atividade é individual. Na sequência, ver os resultados e debater.

#### 6. Familiarizando com os dedos

A partir da atividade de dedilhado, pedir que executem individualmente nos teclados (fones de ouvido) os dedilhados a seguir, podendo começar na posição onde já aprenderam a primeira música. Ainda não falamos sobre nomes de notas, então ajudá-los a posicionar as mãos na posição de sol. Cada exercício pode ser repetido cerca de cinco vezes. O exercício deverá ser feito primeiro com a mão direita, depois com a esquerda, e no final com as duas juntas, com duas oitavas de distância, para não forçar. Passar nos teclados e ver o progresso dos alunos, auxiliando-os.



Fonte: LINDEMAN, Carolyn A. **PianoLab**: An Introduction to Class Piano. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1983. p. 35).

Esse é um exemplo de exercício, mas o professor poderá criar ou sugerir outros da mesma natureza.

## 7. De volta às teclas pretas

Perguntar aos alunos qual é o padrão de organização de teclas nos instrumentos de teclado. Momento para debate na turma. Perguntar quantos grupos de duas e três teclas pretas há nos teclados.

A partir disso, perguntar: quais dedos da mão vocês sentem mais confortáveis para executar uma nota depois da outra nos grupos de duas teclas pretas? Ver respostas e debater. O objetivo é tocá-las com os dedos 2 e 3 – deixar que descubram.

Após isso, repetir a operação. Se eles chegaram à conclusão de que os dedos 2 e 3 são ideais para tocar os grupos de 2 teclas, qual seriam os melhores dedos para tocar os grupos de 3?

## 8. Tocando nos grupos de teclas pretas – grave e agudo

A partir da **faixa 1** (podendo ser tocada pelo *playback*) já utilizada anteriormente, voltar ao rodízio: os alunos formam uma fila para tocar um de cada vez. Com as teclas pretas como referência e os dedilhados sugeridos, a primeira atividade é utilizar a mão direita e os dedos 2 e 3; tocar do grave ao agudo, ou vice-versa. Na sequência, fazer novos rodízios com a mão esquerda e grupos de duas teclas pretas; mão direita e grupos de três teclas pretas; por fim, mão esquerda e três teclas pretas.

Enquanto a faixa é tocada no aparelho de som, o professor traz os desafios nos rodízios guiando os alunos a executarem as atividades.

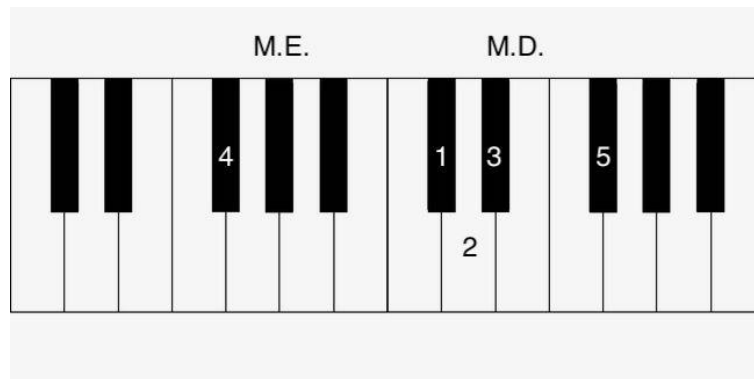


O símbolo de *underline* utilizado após algumas notas significará prolongamento das notas nesse primeiro momento.

Como possibilidade de arranjo, pode-se usar a parte B da música também.

### Faixa 5 – Parte B

<[https://www.youtube.com/watch?v=5fDRqIMFm\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=5fDRqIMFm_0)>.



		5__			3__			2__		1__
M. D	1111									
M. E		4 4 4 4			4 4 4 4			4 4 4 4		

Essas são as duas melodias principais da música. A partir delas, poderão ser propostos arranjos, como, por exemplo, metade da turma toca a parte A e a outra metade toca a parte B; ou dois colegas no mesmo teclado e cada um toca uma parte. A música será executada com o acompanhamento feito pelo professor, na tonalidade de fá sustenido maior. Esses são os acordes principais da música, ficando a cargo do professor definir os arranjos junto com a turma:

## Faixa 6 – Acompanhamento “Águas de Março”

<<https://www.youtube.com/watch?v=lbzFNcSimvU>>.

/: F#/E / F#/E / D#m6 / Bm6/D / F#7M(9)/C# /  
 / C#m7 F#7(9) / A#7/C / Bm6 / F#7M(9)/C# /  
 / C#m7 F#7(9) / A#7/C / Bm6 / F#7M(9)/C# /  
 / C#m7 F#7(9) / A#7/C / Bm6 / F#7M(9)/C# /  
 / C#m7 F#7(9) / A#7/C / Bm6 / F#7M(9)/C# /  
 / C#m7 F#7(9) / A#7/C / Bm6 / F#7M(9)/C# :/

**Fim da Unidade 1.** Atividades que poderão ser propostas para casa nesta unidade:

- reforço do repertório aprendido (usar *playbacks* para auxiliar);
- exercícios de dedilhado;
- pesquisa sobre o movimento da Bossa Nova e seus principais artistas – escutar músicas desse estilo musical; e outras mais.



## Apêndice B – Unidade 2

### Conhecendo as notas

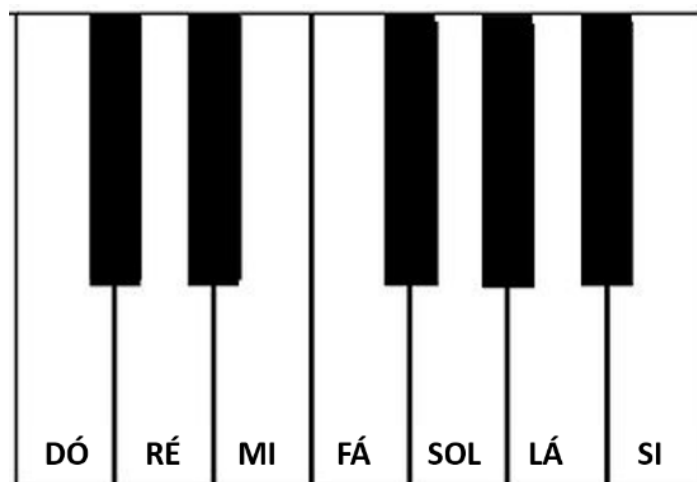
#### Objetivos:

- Iniciar a familiarização com os nomes das notas;
- Identificar as notas musicais no teclado;
- Conhecer os sustenidos e bemóis;
- Vivenciar a experiência musical ao teclado;
- Promover a interação entre os alunos por meio da música;
- Promover atividades que desenvolvam as habilidades de tocar em conjunto, criar, improvisar e transpor.

#### 1. Identificando as notas

A partir da identificação dos grupos de duas e três teclas pretas que foi feita na unidade anterior, perguntar aos alunos se algum deles saberia dizer onde fica a nota dó. A partir desse questionamento, verificar se existe alguma dica para encontrar essa nota. A partir disso, pedir aos alunos que identifiquem todas as notas dó do teclado – quantas há?

A partir da nota dó, qual é a sequência das notas musicais? Perguntar aos alunos e ir escrevendo no quadro. Em seguida, mostrar a seguinte imagem para associação das notas nas teclas.



## 2. Improvisando

Usando as notas dó, ré, mi, fá e sol, fazer um novo rodízio entre os alunos no formato dos rodízios já feitos anteriormente. O dedilhado será com os dedos 1, 2, 3, 4 e 5 (padrão de cinco dedos). O acompanhamento sugerido a ser tocado pelo professor será a harmonia da música “Blue Moon” (Richard Rodgers e Lorenz Hart).

### Faixa 7 – Harmonia da música “Blue Moon”

<<https://www.youtube.com/watch?v=t-Ngu6jSDTk>>.

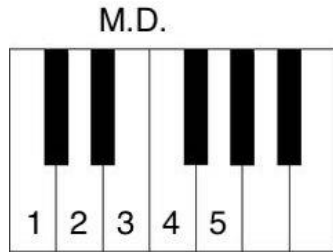
/: C / Am / F / G :/

## 3. Repertório

Com o mesmo dedilhado e notas propostos, vamos tocar uma música! A música sugerida é “Asa Branca”. Apesar de a escolha não se tratar de uma música tão própria a essa faixa etária, ela é conhecida pelos alunos e faz parte do imaginário popular brasileiro. Lembra-se que o objetivo da disciplina é também ampliar o gosto dos alunos para o conhecimento da música popular brasileira.

Asa Branca

Luiz Gonzaga



Sol Sol      Sol Sol

5                      5

Mi                      Mi      Fá \_\_\_\_\_

3                      3                      4

Ré 3                      Ré 3                      Mi

2                      2                      3

Dó 1                      Dó 1                      Mi \_\_\_\_\_

Sol \_\_\_\_\_ Sol

5                      4                      4

Mi                      Mi      Mi      Mi \_\_\_\_\_

3                      3      3                      3

Ré 2                      Ré Ré 2                      Ré Ré

2                      2                      2      2

Dó 1                      Dó 1                      Dó Dó\_

1                      1                      1      1

Essa partitura é uma pré-notação adicionada dos nomes das notas para os alunos irem se familiarizando com as notas enquanto tocam. Os alunos poderão aprender juntos por imitação e leitura simultaneamente. Aqueles que quiserem praticar individualmente poderão colocar os fones de ouvido.

**4. Acompanhamento**

Vamos propor um acompanhamento para essa música? Antes de apresentar o acompanhamento na sequência, pedir aos alunos que andem na sala enquanto é tocada a melodia com o acompanhamento para eles sentirem o pulso da música. Eles conseguem sentir os tempos fortes da música? A melodia começa junto com o acompanhamento? Andar e sentir o pulso para compreender os momentos em que os baixos serão tocados.



## **5. Transpondo**

Vamos tocar a mesma melodia em outro lugar do piano? Pedir aos alunos que, também com o dedilhado da mão direita, toquem a mesma melodia mas começando na nota sol. Na sequência, da mesma forma, o acompanhamento terá a nota sol como referência ao dedo 1. O que aconteceu de diferente?

## **6. Identificando as notas**

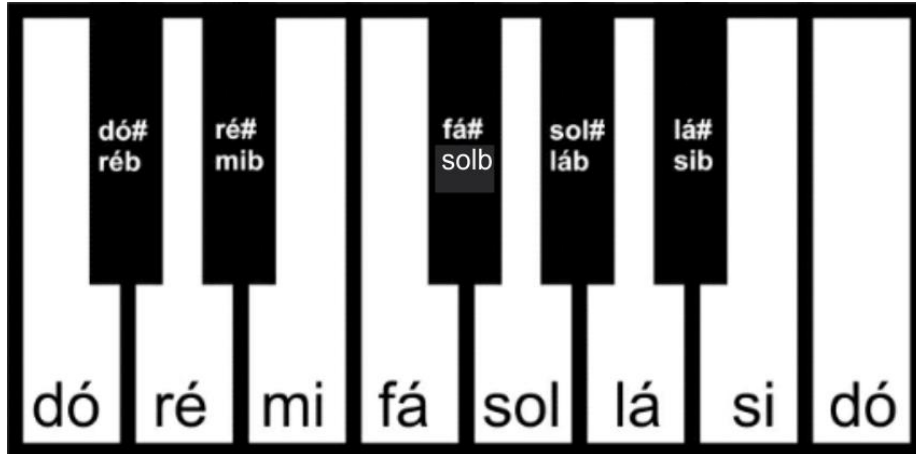
Agora, faremos uma atividade escrita de identificação dos nomes das notas no teclado. Confeccionar uma folha para cada aluno com dez imagens do teclado (parecido com a imagem que utilizamos nesta unidade). Fazer um “ditado”: será falado o nome de uma nota e os alunos a escreverão em cima da tecla em que acham que essa nota está (individualmente). Ao final, veremos juntos os resultados.

Na sequência, faremos a mesma atividade, agora nos teclados. Escolher notas aleatórias e pedir que os alunos as toquem – pode ser em qualquer região do teclado. Exercitar o entendimento de que as notas se repetem. Passar pela sala e, um de cada vez, escolher uma nota que o outro não tenha tocado. Assim, todas as regiões do teclado poderão ser exploradas.

## **7. E as teclas pretas?**

Já aprendemos os nomes das teclas brancas; perguntar aos alunos se sabem para que servem as teclas pretas. Dar um exemplo ao teclado, subindo as notas cromaticamente para que escutem a referência sonora. O que acontece quando tocamos as notas brancas e pretas na sequência, para cima e para baixo? Ver respostas.

**8. Identificando as teclas pretas: sustenidos e bemóis**

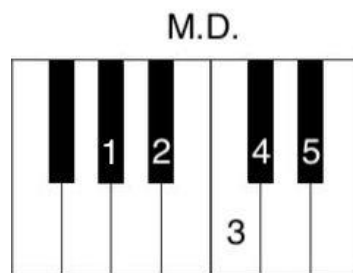


Aprendemos os nomes das notas principais. Explicar aos alunos, de forma simplificada, a partir da escuta deles, o significado de bemóis e sustenidos – nada mais são que as notas que conhecem, mas “um pouco” mais agudas ou graves: quando for a nota mais aguda, será sustenido; quando for mais grave, será bemol. Lembrá-los que cada nota preta pode ter dois nomes, vai depender da nota de referência. A partir disso, trazer a discussão sobre as notas mi/fá e si/dó. O que ocorre nesses casos? Discussão.

**9. Vamos tocar uma música com bemóis e sustenidos?**

**Faixa 9 – Clocks (Coldplay)**

<<https://www.youtube.com/watch?v=dxkevQupOCc>>.



**Mi b** 5   **Mi b** 5   **Mi b** 5   **Ré b** 4   **Dó** 3   **Dó** 3   **Si b** 2   **Ré b** 4   **Ré b** 4   **Ré b** 4   **Si b** 2   **Dó** 3   **Si b** 2   **Láb** 1

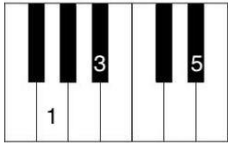
A música é bem conhecida entre adolescentes e uma boa referência de música que utiliza acidentes. Escrevi o fragmento principal em partitura alternativa, mas seguindo a ideia das músicas anteriores, o aluno poderá seguir também seu “ouvido” ou sua intuição para seguir e fazer as mudanças que ocorrem na música. As partes adicionais serão tiradas de ouvido pelos alunos.

O professor poderá fazer o acompanhamento principal da música para acompanhar a melodia que os alunos farão. Optei pela notação alternativa para aqueles alunos que quiserem ir “tentando” tocá-lo, por saber que muitos terão essa curiosidade.

### Faixa 10 – Acompanhamento

<<https://www.youtube.com/watch?v=tbgq-Sr5oN0>>.

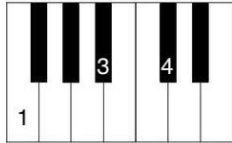
M.D.



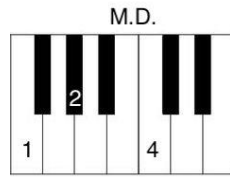
Mib 5      Sib 3      Sol 1      Mib 5      Sib 3      Sol 1      Mib 5      Sib 3

---

M.D.



2x{ Réb 4      Sib 3      Fá 1      Réb 4      Sib 3      Fá 1      Réb 4      Sib 3



**Dó**                      **Dó**                      **Dó**  
 4                              4                              4  
**Láb**                      **Láb**                      **Láb**  
 2                              2                              2  
**Fá**                              **Fá**  
 1                              1

---

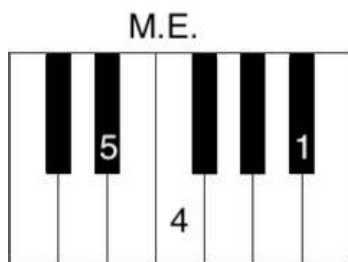
Dividi o acompanhamento em três grandes partes: os três acordes principais da música. Para fins de acompanhamento do professor, segue a cifra:

/: **Eb / Bbm / Bbm / Fm** :/

Há, ainda, a opção de outra parte da turma aprender os baixos:

**Faixa 11 – Acompanhamento com baixos**

<<https://www.youtube.com/watch?v=KB9R10Ea71U>>.



**Bib**      **Bib**  
 1      1  
**Mib**      **Fá**  
 5      4

A partir das três partes apresentadas, a turma poderá criar arranjos. Duplas podem tocar juntas (melodia e baixos); a turma pode ser dividida em três: uma parte toca a melodia principal; outra, os baixos; e outra, a introdução que serve como harmonia – entre outras opções.



## 10. Recapitulando!

Refazer o ditado dos nomes das notas. Com uma folha com dez imagens de teclados enumerados, fazer um ditado com nomes de notas com bemóis e sustenidos e pedir aos alunos para marcarem na imagem do teclado onde está a nota. Ao final, ver respostas e debater.

### Fim da Unidade 2

#### Para casa:

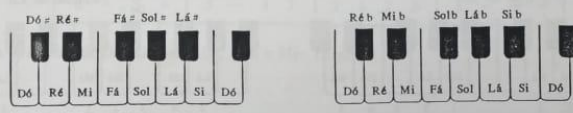
- reforço do repertório aprendido (uso de *playbacks*);
- lembrar os nomes das notas no teclado;
- buscar músicas que gostam para trazer sugestões à professora; entre outras atividades.

Abaixo, trago alguns exercícios retirados de métodos que poderão servir de inspiração para a confecção de atividades escritas para os alunos:

1)

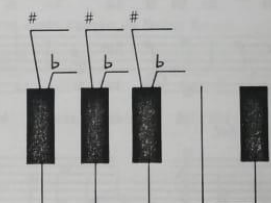
**MAPA DO TECLADO**

1. Começando pelo *Dó* central, toque e diga o nome de cada tecla, indo da esquerda para a direita. Dê nome às notas usando o sustenido até chegar ao *Dó* mais agudo.
2. Toque cada tecla a partir do *Dó*, da direita para a esquerda, usando desta vez os bemóis para as teclas pretas.
3. É bom lembrar que o *Si*, às vezes, é chamado de *Dó bemol* e o *Mi* de *Fá bemol*.



**Para você fazer:**

Escreva o nome de cada tecla neste desenho do teclado. Dê às teclas pretas os nomes com *bemol* e também os nomes com *sustenido*.



VERHAALLEN, Marion. **Explorando música através do teclado**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989. p. 21.

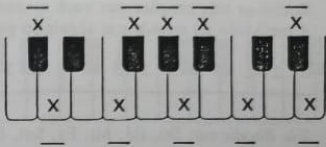
2)

**MAPA DO TECLADO:**

Identifique cada uma das teclas marcadas com um X.

Qual é o outro nome para Mi#? \_\_\_\_\_

Para Si#? \_\_\_\_\_ Para Dó $\flat$ ? \_\_\_\_\_



EXERCÍCIO DE AQUECIMENTO

VERHAALEN, Marion. **Explorando música através do teclado**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989. p. 33.