

AULAS DE PIANO EM GRUPO ON-LINE: EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

ONLINE GROUP PIANO CLASSES: EXPERIENCES AND PEDAGOGIC STRATEGIES IN PANDEMIC TIMES

Harue Tanaka¹

Resumo: O artigo discorre acerca das estratégias pedagógicas adotadas em aulas de piano em grupo on-line, no intuito de atender os discentes, aspirantes à pianista, desde a disseminação do Covid-19, ocasionando uma pandemia no mundo. De modo criativo, propusemos algumas metodologias; impelida ao uso das tecnologias da comunicação e informação (TICs), adaptadas à modalidade de ensino remoto, tanto na graduação de música (bacharelado/licenciatura) — Instrumento Complementar (IC) — quanto no curso de extensão Aprendizagem do Piano em Grupo (APIG). Apresentamos trechos dos relatórios de discentes (jul./2021), atestando resultados promissores durante o processo. A presente discussão decorre das observações da pesquisadora/ educadora e representam as expectativas iniciais dos discentes, suplantadas a partir das estratégias pedagógicas adotadas e de como essas foram recepcionadas. As aulas significaram a tentativa de manter o vínculo dos extensionistas com o referido curso, além de motivar graduandos à tentativa de uma metodologia alternativa que não supunham ser possível, como aprender piano, por exemplo, sem possuí-lo. Entendemos que o diferencial da proposta circundou muito em função de incentivar os estudantes a não desistirem do aprendizado do piano, a despeito das circunstanciais adversidades, além da imperiosa necessidade de utilização das TICs, para alguns de modo incipiente. Os discentes mesmo possuindo interesses difusos e diversos, e não compreendendo como seriam as aulas, acreditaram na metodologia subjacente. As aulas ocorreram de modo síncrono e assíncrono, pensadas a partir da “pedagogia aberta”; também, diante da análise de vídeos em sala de aula, sendo parte da proposta abarcar conteúdos musicais de forma integrada (percepção musical, performance instrumental, apreciação musical, leitura à primeira vista, técnica pianística, “tocar de ouvido”, levada e rítmica ao piano), bem como a ideia de desenvolver práticas anteriores ao tocar e à leitura. Utilizamos, ainda, como um dos suportes teóricos, a Abordagem PONTES (AP) (OLIVEIRA, 2004), do ponto de vista das articulações pedagógicas.

Palavras-chave: Aulas on-line. Metodologias híbridas. Pedagogia aberta. Piano em grupo. Ensino remoto.

Abstract: The article discusses the pedagogical strategies adopted in online group piano lessons, in order to serve students, aspiring pianists, since the dissemination of Covid-19, causing a pandemic in the world. In a creative way, we proposed some methodologies; impelled to the use of communication and information technologies (ICTs), adapted to the modality of remote learning, both in music graduation (bachelor's degree) - Complementary Instrument (CI) - and in the extension course Group Piano Learning (APIG). We present excerpts from student reports (July/2021), attesting to promising results during the process. This discussion stems from the observations of the researcher/ educator and represents the students' initial expectations, supplanted from the pedagogical strategies adopted and how these were received. The classes meant the attempt to maintain the link between extension workers and the aforementioned course, in addition to motivating undergraduates to try an alternative methodology that they did not suppose was possible, such as learning the piano, for example, without having it. We understand that the proposal's differential encompassed a lot in terms of

¹ Graduação em Música – Habilitação em Piano pela Universidade Federal da Paraíba, Graduação em Direito pela Universidade Federal da Paraíba, Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e Doutorado em Música pela Universidade Federal da Bahia. Docente da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: hau-tanaka@hotmail.com

encouraging students not to give up learning the piano, despite the circumstantial adversities, in addition to the imperative need to use ICTs, for some in an incipient way. The students, even having diffuse and diverse interests, and not understanding what the classes would be like, believed in the underlying methodology. The classes took place synchronously and asynchronously, designed from the “open pedagogy”; also, given the analysis of videos in the classroom, part of the proposal is to encompass musical content in an integrated manner (musical perception, instrumental performance, musical appreciation, sight reading, pianistic technique, “playing by ear”, swing and rhythmic to the piano), as well as the idea of developing practices prior to playing and sight reading. We also use, as one of the theoretical supports, the PONTES Approach (AP) (OLIVEIRA, 2004), from the point of view of pedagogical articulations.

Keywords: On-line classes. Hybrid methodologies. Open pedagogy. Group piano lessons. Remote learning.

1 SUBSTRATOS DE UMA PROPOSTA

Em tempos de crise, comumente, os educadores passam a ver as principais pautas de sua área serem afetadas. Problemáticas que já eram discutidas e cujas propostas e tentativas de resolução vinham acontecendo a passos mais lentos, na maioria das vezes, passaram a ser postas à prova com a atual crise sanitária e pandêmica, disseminada no Brasil a partir de março de 2020. Tal contingência mundial tornou as saídas metodológicas ainda mais urgentes e necessárias, em toda a área da Educação; propostas localizadas e trocas de experiências entre as comunidades acadêmicas e comunidades de aprendizes vem propiciando respostas mais resolutivas e operativas, de modo emergencial.

Ademais, tivemos que lidar com essa realidade tão brutal que propiciou a aparição de diversos transtornos mentais (mentais orgânicos, de humor, de ansiedade, etc.), entre discentes e docentes, em todas as idades e níveis de aprendizado. Sendo os de ansiedade os mais detectáveis durante esse período, conforme observação e depoimentos coletados de diversos educandos/as/es.

Nesse esteio, propusemos alternativas metodológicas, de modo criativo, seguindo um pensamento que segue a linha da pedagogia aberta. Segundo Carvalho Filho (2005, p. 14-15).

Bachelard construiu o conceito de obstáculo epistemológico, para dar conta dos impedimentos que dificultam o avanço do conhecimento científico. [...] Uma outra maneira em que esses impedimentos se expressam no campo científico é quando um conhecimento novo

choca-se com o anterior, ou seja, termina negando aquilo que os cientistas acreditavam ser a verdade. Assim, quando o homem não consegue mudar a sua forma de pensar, revela “que vive ruminando o mesmo conhecimento adquirido, a mesma cultura, e que se torna, como todo avarento, vítima do ouro acariciado” (BACHELARD, 2001, p. 10). Por isso, nunca se deve achar que se obteve o conhecimento definitivo da verdade, mas que esta se constitui numa constante busca que jamais terá fim.

Carvalho Filho (2005, p. 21) comenta sobre a emergência de uma pedagogia aberta em que o professor deverá fomentar em sala:

No sentido de que um ensino de ciências efetivo deve trabalhar na formação de sujeitos capazes de discernir entre várias alternativas possíveis, a partir de um amplo leque de possibilidades. É muito comum o ensino das respostas, onde só existe uma alternativa para a construção do conhecimento, mas Bachelard defende que há várias possibilidades na construção do saber e por isso ele defende a idéia de encruzilhada, isto é, que não há um único caminho e não há uma verdade definitiva na busca do saber, mas que existem diversos caminhos para a obtenção do conhecimento.

O termo “pedagogia aberta” pode ser confundida com a ideia de uma “educação aberta”; entretanto, essa vem sendo frequentemente utilizada na nova era tecnológica para designar o conjunto de práticas de ensino-aprendizagem “com a característica principal de utilizar tecnologias para compartilhar conhecimentos, promover a educação para diferentes públicos, facilitando o acesso ao ensino gratuito com recursos de licenças abertas” (CANAL DO ENSINO, 2019). Nesse sentido, não deixou de ter sido contemplada também nessa prática, implicitamente, uma vez que foram as plataformas gratuitas e todos os *links* acessíveis (abertos) na internet que permitiram a efetivação da proposta em questão e cuja condição *sine qua non* foi o seu acesso; situação que não alcançou a todos os estudantes brasileiros.

Porém, em nossa propositura, do ponto de vista epistêmico, tratamos do que propugna o Fórum Latino-Americano de Educação Musical (Fladem), nas palavras de De Vicenzo (apud APERTURA..., 2018, p. 66), ao propor uma pedagogia aberta, “uma pedagogia da subjetividade, uma pedagogia da participação. Uma pedagogia que esteja permanentemente lendo quais são as

necessidades de aprendizagem das pessoas ou dos grupos com os quais trabalhamos.”²

Uma ideia bastante abalizada pelo Fladem é a do docente reflexivo, entendendo que:

Toda tarefa pedagógica implica uma definição filosófica ou pelo menos ideológica que a fundamenta, tanto em seus objetivos como em suas estratégias de trabalho. [...] Elegir uma metodologia de trabalho implica fundamentos filosóficos claramente solidários com os que a disciplina em particular requeira.³ (APERTURA..., 2018, p. 39)

Essa ideia nos remete a outras que se interconectam com a questão do profissional reflexivo (SCHÖN, 2000), além das articulações pedagógicas entre mestre(a) e discípulo(a), educador(a)(es) e educando(a)(es), intrinsecamente propostas na abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2004), principal suporte teórico de nossa tese (TANAKA-SORRENTINO, 2012).

Outro fator levado em consideração foi a faixa etária dos educandos, além de sua formação como um todo. Por estarmos tratado de adultos em fase de musicalização é importante salientar que seguimos o entendimento proposto por Gainza, em 1997 (apud BRITO, 2012, p. 113), segundo:

Convém lembrar que o termo “musicalização”, no sentido proposto, não se restringe à iniciação musical infantil, como tende a ser entendido aqui no Brasil, mas ao processo de formação musical de um modo mais abrangente, podendo envolver crianças, jovens e adultos, em diferentes estágios de experiência e conhecimento.

Estamos tratando de um público adulto que se encontra nas duas pontas (em linha reta e não hierarquizada) do processo de ensino e aprendizagem musical. A ideia de musicalização de adultos poderia ser contemplada pela fala sobre como Perrenoud (1995) se refere aos professores adultos, em situação de formação continuada. Todavia, essa ideia também pode ser estendida aos próprios alunos adultos, nesse relato. Entender quem são os alunos adultos (a partir dos 18 anos), impingir-nos a uma mudança de postura docente e à

² *Proponemos una pedagogía abierta, una pedagogía de la subjetividad, una pedagogía de la participación. Una pedagogía que esté permanentemente leyendo cuáles son las necesidades de aprendizaje de las personas o los grupos con los que trabajamos.*

³ *Toda tarea pedagógica implica una definición filosófica o al menos ideológica que la fundamenta, tanto en sus objetivos como en sus estrategias de trabajo. [...] Elegir una metodología de trabajo implica fundamentos filosóficos claramente solidarios con los que la disciplina particular requiere.*

adaptação dos planos de curso, mormente em tempos pandêmicos. Didier cita Perrenoud (1995), portanto, e fala dos professores adultos e sobre as experiências de vida deles no início de sua formação, revelando que a bagagem do aluno que passou a infância e adolescência numa escola é carregada à sua vida como adulto e, assim, menciona que:

[...] uma vez adulto, o que acontecerá à criança ou ao adolescente, nestas organizações, dependerá não só das suas competências escolares e das qualificações profissionais que lhe foi permitido adquirir [...] mas também das suas competências enquanto *ator social* e membro de uma organização. Mas tudo leva a crer que diversos anos de prática num tipo definido de organização arrastam consigo a formação de um conjunto de esquemas de ações, de pensamentos de avaliação, de antecipação, daquilo a que se chama, em sociologia, um *habitus*. (PERRENOUD, 2015 apud DIDIER, 2011, p. 105, grifos da autora).

Assim, em uma via de mão dupla percebe-se que estamos lidando com articulações pedagógicas em cujas relações não há só quem ensina e quem aprende, e sim, aprendizagem mediatizada pela visão de mundo de cada, consoante os próprios ensinamentos freireanos.

No cerne das recomendações sugeridas à área da Educação Musical, a partir da nossa tese, um aspecto a ser destacado foi o da dialogicidade, que deve estar presente em todo e qualquer âmbito educativo. E, desse modo, passamos a implementar em toda metodologia adotada a ideia que se tornou um princípio basilar de nossa prática docente, a de adequação a toda ação em prol de um constante exercício de alteridade (e mesmo de empatia) e ensinamento com vistas à autonomia e autorregulação discentes; no sentido de uma formação global tanto do ponto de vista holístico do ser quanto em conexão com uma universalização do conhecimento e da formação prática e sociocultural.

Do ponto de vista do *design* específico em nossa tese, demonstramos através de um quadro, os principais tópicos que traduziriam os resultados provindos das observações sobre as articulações pedagógicas intra e intergrupos, a partir das análises dos ambientes e de sua aplicabilidade e funcionalidade (realização das PONTES) (TANAKA-SORRENTINO, 2012).

As recomendações poderiam ser traduzidas, através de uma ideia de “flexibilização” das relações, customizando o ensino, em um sentido de adaptação a cada situação pedagógica:

O princípio em torno das PONTES é de que cada encontro educativo desenvolvido, pode até ser similar a outro, mas nunca é exatamente o mesmo: as situações são únicas. Para lidar com estas situações formais ou informais, os professores de música podem, aprendem e praticam o *design*, a concepção, a prática, a avaliação de diferentes PONTES ou estrutura de ensino/aprendizagem, que são adequadas a cada situação, assim como desenvolvem uma postura de flexibilidade natural. (OLIVEIRA, 2004, p 85)

Alguns pontos de contato foram formulados entre o pensamento de Schön e Oliveira, na tese que produzimos (TANAKA-SORRENTINO, 2012) definindo alguns dos parâmetros que passamos a seguir amiúde:

No intuito, portanto, de um olhar aproximativo, entre os dois autores e, ao partir de modo pontual de algumas das ideias schönianas, percebe-se haver um compartilhamento de pensamentos que embasaram a AP, dentre eles a noção de *design*, de zonas indeterminadas da prática e do talento artístico profissional (TANAKA-SORRENTINO, 2012)

Nessa visão aproximativa, segundo a concepção de Oliveira (2004), o termo *design* corresponderia, então:

a uma linha teórica e de pensamento na qual se pretende seguir um projeto construído a partir da natureza do professor (a pessoa), do ambiente (o contexto cultural), voltados para atender às necessidades do público (os alunos), orientada por intenções ou objetivos visando atingir metas didáticas musicais funcionalmente eficazes. Tais elementos fariam parte, portanto, de modo sintético de um programa pedagógico musical. (TANAKA-SORRENTINO, 2012)

Em última análise, faz-se mister destacar que o aspecto da sensibilidade (em PONTES), juntamente à da dialogicidade são de fundamental importância para o sucesso na “customização do ensino”, pois:

Opiniões estandardizadas e unilaterais serão sempre menos interessantes, pois o mundo é dialetizante e necessita de constante diálogo para mover-se. “A homogeneidade e a padronização podem ser mais confortáveis e protetoras, mais fáceis de lidar; mas a diversidade é muito mais rica. Que sejamos capazes não apenas de acolhê-la, mas de estimulá-la” (PENNA, 2006, p. 42 apud TANAKA-SORRENTINO, 2012).

2 AULAS VIRTUAIS DE PIANO, SEM PIANO?

O relato partiu do depoimento, vídeo e relatório dos alunos antigos do curso de extensão Aprendizagem do Piano em Grupo (APIG) e dos alunos de Instrumento Complementar I a IV da graduação (IC).

Assim, introduzo a discussão a partir do depoimento de uma das mais experientes alunas desse relato, pedagoga, educadora musical e flautista, antiga aluna do curso de extensão Aprendizagem do Piano em Grupo (doravante, APIG 2021 - EXT) que passou a ter aulas on-line:

Eu queria trazer pra vocês a importância de a gente trabalhar com as dificuldades [...] E sempre tem uma forma da gente trabalhar. Mesmo sem a gente ter um instrumento ou mesmo tendo dificuldades, acho tem tudo a ver com o **desejo de aprender**. Quando a gente tem o desejo, a gente consegue. (RELATÓRIO DE ROSÂNGELA, vídeo, 29/06/2021, grifo nosso).

Outro depoimento provém do mais completo relatório discente, obtido no último semestre, período 2020.2 (março a julho/2021) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da aluna de graduação de Instrumento Complementar (doravante, IC - GRAD), disciplina optativa (já tendo sido obrigatória) do Bacharelado em Música:

Apesar das dificuldades do ano, por estarmos numa pandemia, consegui chegar ao final do semestre na disciplina. Foi uma luta, já que eu não tinha instrumento nem muito menos estava vendo as coisas ao vivo de forma presencial. Mas a professora sempre manteve a disciplina rica e repleta de informações a cada aula, o que não nos deixou na monotonia. Me levou a conhecer um instrumento que sequer toquei ainda. (RELATÓRIO DE KATILLY, 30/06/2021, p. 3)

Por outro lado, um outro, demonstra o porquê de algumas pessoas preferirem aulas presenciais a tentar assistir às aulas on-line, a partir de uma breve enquete onde perguntamos sobre: qual a disciplina cursada; quanto tempo estudou (a quantas aulas atendeu); o que a(o) fez desistir de se matricular nesse semestre (ou não ter concluído no semestre anterior, quando fosse o caso). Ao que a aluna de IC I – GRAD do período anterior (2020.1), concluinte do período anterior, respondeu (via WhatsApp, 18/07/2021):

Desisti por não ter acesso ao instrumento e, também por não acreditar que seria produtivo. Sem dúvida a professora não medi

esforços para fazer com que o aproveitamento da disciplina no modelo online [sic] fosse o melhor possível, as aulas foram maravilhosas, mas o que realmente eu queria era ter o contato com um piano de verdade, pois sei que a [sic] uma diferença enorme entre o piano e o teclado, se DEUS quiser quando voltar[sic] as aulas presenciais, quero fazer o instrumento comple[men]tar I (sic) novamente, para poder acompanhar os assuntos dos outros módulos de instrumento complementar.

Uma quarta aluna de IC I – GRAD deu o depoimento em que afirmou que “quase” trancou a disciplina, mais especificamente, por não ter acesso a nenhum instrumento de teclado. E assim, inúmeros foram os relatos que demonstraram o porquê de resolveram atender às aulas de piano on-line, no referido semestre. E sobre como o aprendizado do piano em grupo os incentivou, ajudando a perseguirem os fins a que se destinavam.

E, de fato, essa matéria não é só sobre o instrumento piano, não e só sobre instrumento, é sobre música, é sobre como nós pensamos música, analisamos, ouvimos e foi, de fato... até pensei em trancar pelo fato de ser de um instrumento, de ser uma matéria prática, mas graças a Deus não tranquei [risos]. E ela auxilia de várias formas. E, com certeza, quando eu trouxer o piano, de fato, porque eu também não tenho piano nem teclado, eu vou conseguir aplicar tudo isso que foi visto. (RELATÓRIO DE TÁCILA, vídeo, 28/06/2021)

Em função de incentivar os estudantes a não desistirem do aprendizado do piano propusemos, ainda, a alternativa (através de um vídeo disponibilizado na internet) de se confeccionar um piano de papel. No referido vídeo, o tecladista propunha aos interessados pelo teclado/ piano que estudassem a formação de acordes (posição fundamental e inversões), a fim de aprender harmonia (mesmo sem teclado/piano), narrando que tal prática foi bem sucedida ao aplicar o conhecimento posteriormente em um instrumento físico. Motivada pelo vídeo, a aluna de IC I – GRAD confeccionou seu próprio “instrumento” e gravou todos os vídeos, adaptando-o ao estudo de escalas maiores em duas oitavas (aproveitando a aula sobre passagem do polegar, do 3º e 4º dedos), inclusive demonstrando que havia mudança de dedilhado em determinadas escalas, como as de Si M e Fá M. Tal fato, a impulsionou a fazer um teclado de papel no qual simulava um teclado de piano, porém com dimensões acima das reais para que pudessem ficar visíveis, no vídeo, os dedilhados usados. A experiência impressionou pela qualidade pedagógica das explicações, durante as gravações, e pela assertividade da aluna. Poucos dias

depois do semestre finalizado, uma aluna novata do APIG 2021 – EXT, para quem contei a experiência da aluna de IC I – GRAD, inspirada no seu exemplo, entrou em contato com a mesma e trocou informações sobre as dimensões do teclado de papel; na interação, a aluna que a contactou, transmitiu o seu planejamento. “Ela foi legal e eu disse minha experiência para ela, que eu procurei as medidas e saí adaptando à minha realidade. Ela até planeja fazer um sistema de empurrão com pegador [de roupa], imagina isso” (Conversa via WhatsApp, aluna Katilly, 20/07/2021).

Essa experiência nos remeteu à fala provinda do aluno Matheus, de IC II – GRAD (2020.2).

Sim, claro, tem dificuldade pra essas aulas de piano também, mas nas primeiras aulas iniciais que tive com Harue, ela falou até hoje essa mesma coisa que “se você tiver um piano em casa, eu dou aula pra você, se você não tiver um piano em casa, eu dou aula pra você também; se tiver uma gaita com tecla [escaleta], eu dou aula pra você”; aí, nessa aula, eu tava com esse caderno aqui na mão, ó [mostrando o caderno com um teclado desenhado na capa], com essa tecla aqui. Ela disse, “pronto, Matheus, até com esse caderno aí, eu consigo ensinar você a tocar piano”. [risos] Pronto, “rapaz, essa professora é arretada mesmo, eu vou continuar com ela aqui, agora, e quero ver como eu vou me sair”. (RELATÓRIO DE MATHEUS, vídeo, 29/06/2021, comentário nosso).

O discente relatou-nos que as lições que serviram de base para a aprendizagem do piano foram repassadas aos seus alunos. Durante a pandemia, vários alunos da UFPB voltaram à sua respectiva cidade natal, e as aulas on-line funcionaram também como um incentivo para voltarem a trabalhar, nesse caso, com os alunos da igreja cujo discente frequentava. Antes da pandemia, o discente trabalhava no Programa de Inclusão Através da Música e das Artes (PRIMA) e como monitor de violino no curso de extensão do Departamento de Música (DEMUS) da UFPB. Matheus nos enviou vídeos com a experiência pedagógica; comentou ainda da extrema dificuldade do ensino remoto em que, segundo estatísticas fornecidas pelas escolas públicas, metade dos estudantes não assistiam mais às aulas, nem presencialmente tampouco on-line.

Acredito que através dessas aulas remotas [...] você consegue alcançar muitas pessoas do Brasil [referindo-se à aula de reposição na turma de novatos do curso APIG], em que participavam alunos(as) de outros estados]. E todo ensino que é passado não fica somente guardado para mim, tudo o que eu venho vendo aqui nas aulas... Eu

já mandei até em relatórios de semestres anteriores, vídeos de alunos meus, né, fazendo coisas que eu estava aprendendo, aqui na aula com Harue, por exemplo, trabalhar os *konnakols*, [...] que eu peguei, fui, ensinei os meninos da igreja. [...] “Larga o violão, larga o piano, e bora fazer *konnakols*, e vamo[s] [...] aprender isso aqui que é importante. Tão errando ritmo... “. E... eu achei incrível essa forma de compartilhar o que tava tendo aqui na aula. (RELATÓRIO DE MATHEUS, vídeo, 29/06/2021, comentário nosso)

Além dessa atividade, outros alunos apareceram tocando em teclados, escalas e peças para iniciantes, mesmo o instrumento não estando em perfeito estado de uso ou mesmo que fossem emprestados apenas para cursar a disciplina. O que surpreendeu foi que a partir de algumas instruções sobre técnica pianística, pudemos observar que alguns discentes a adotaram, mesmo tocando em um teclado. E essa era uma instrução que dávamos a cada aula, “batendo sempre na mesma tecla”: “Tocar no teclado ou mesmo em um piano digital, nunca será igual a tocar em um piano acústico”. Ou seja, as instruções sobre técnica partiram de uma compreensão sobre a produção do som do piano (cordofone).

A primeira aula dada a iniciantes sempre reservamos para demonstração de como ocorre a produção do som ao piano, momento em que mostramos todas as partes do piano. Quando se trata de um piano vertical, retiramos todas as partes de madeira para que se possa observar o funcionamento de seu mecanismo e dos pedais (embora tenhamos uma aula exclusivamente para falarmos de pedais), auxiliada por desenhos e explicações sobre os tipos de toque, inclusive, que passamos a localizar nas peças contidas nos métodos de autores variados como *Leila Fletcher Course*, *Alfred's Basic All-In-One Piano Group for Adults* (PALMER; MANUS; LETHCO, 2008), *Alfred's Piano Group for Adults – Book 1* (LANCASTER; REFROW, 1996), dentre outros.

O entendimento sobre a mecânica e partes do piano, levaram os discentes a entender os recursos e as possibilidades interpretativas (*cluster*, *staccato*, *legato*, *tenuto*, pedal tonal, pedal de sustentação, etc.), bem como proporcionar uma abertura até mesmo para a criação musical (composição).

Foram através dessas aulas remotas que eu pude conhecer cada parte do piano, né? Ela apresentou ali como é que o som se produzia. Eu até falei: “Professora, nunca vi um piano ‘pelado’, na minha vida.

Tô vendo, hoje, a primeira vez”, quando a professora desmontou o piano todinho pra mostrar a produção do som dele. E foi incrível, né? Essa situação, né, de ter se apresentado dessa forma, porque eu não esperava que as aulas fossem dessa forma, eu achava que ia ser lá tudo no Departamento de Música e não foi. [...] e foi assim que eu comecei a entender cada partezinha do piano, como é que seria. E... mesmo diante das dificuldades. (RELATÓRIO DE MATHEUS, vídeo, 29/06/2021).

Mantendo uma linha critico-analítica no geral, sob a ótica da apreciação musical, apresentamos diversas gravações (vídeos) de uma mesma peça – O Bife (*Chopsticks* ou *The Celebrate Chop Waltz*)⁴ – com pianistas em vários níveis de execução técnica, a duas e a quatro mãos, tocando arranjos variados. Assim, os discentes precisaram despertar o sentido apreciativo e a observação para tecer comentários, em um exercício de análise crítica, a partir dos conteúdos já abordados em aulas anteriores. Suscitamos, inclusive, assuntos como agógica, andamento, interpretação, nível técnico-instrumental, gêneros composicionais, bem como a análise dos vídeos (para que público estavam sendo direcionados; que tipo de partitura; imprecisões ou, eventualmente, algum erro “técnico” que fosse detectado, tanto nas execuções quanto na produção dos vídeos). Esse último aspecto, inclusive, também comentando em sala de aula, nos vídeos apresentados pelos discentes.

2.1 O Piano Como Instrumento Percussivo

A partir do “Bife Americano”, peça aprendida na infância com colegas pianistas e “tirada de ouvido”, convidamos, de forma lúdica, ao aprendizado de toques distintos no piano (*cluster*, *staccato*, *legato*), tentando impingir suingue e grande dinamismo rítmico. A partir desse exemplo, portanto, pudemos introduzir a ideia de que o piano é um instrumento de cordas percutidas ou percussivas, mantendo o elo das possibilidades sonoras do piano (muito presentes em composições do período contemporâneo).

Grandes compositores/maestros(a) eruditos/as brasileiros/as (pianistas, na maioria das vezes), como Chiquinha Gonzaga, por exemplo, escreveram para o piano e se utilizaram de elementos musicais da cultura popular

⁴ Escrita em 1877, pela compositora britânica Euphemia Allen sob o pseudônimo de Arthur de Lulli.

(antigamente mais conhecida como música tradicional ou folclórica), das diversas regiões do país (maxixe, jongo, maracatu, caboclinhos, samba, baião, cantigas de cego, coco, choro, etc.). Assim, fizemos uma demonstração entre um vídeo do aluno tocando a Suíte das 5 notas de Lorenzo Fernández no teclado o vídeo da pianista Carla Reis (2016) para que fossem observadas as rítmicas de músicas brasileiras ao piano e a técnica utilizada.

Do ponto de vista da execução de suas levadas e rítmicas, demonstramos que havia uma paridade técnica em termos de execução com os instrumentos de percussão (agogô, tamborim, tambores de modo geral, etc.). Por tocarmos instrumentos de percussão (alfaia, o tambor do maracatu, dentre outros), percebemos que tecnicamente havia grande aproximação entre eles. Desse modo, sempre que comentávamos sobre executar ritmos ao piano, lembrávamos aos discentes sobre como os braços, as mãos e os dedos podem funcionar de modo percussivo. Mesmo porque os discentes que querem aprender piano se encantam sempre pela possibilidade de fazer levadas (padrões rítmicos de acompanhamento), porém desconhecem como executá-las; e porque quem tenta tocá-las no teclado não compreende que, se não conhece como funciona tecnicamente o piano, frustrar-se-á (uma vez que a ativação das teclas tem um peso a ser vencido), na maioria das vezes. Assim, nas aulas de piano on-line, tocamos a alfaia (o tambor de maracatu) para demonstrar as similaridades técnicas com o piano, além de utilizá-la para identificar o conceito de posição (O Passo) sobre o qual falaremos adiante.

Para embasar tal prática, utilizamos, complementarmente, o método Rítmicas e Levadas Brasileiras para o Piano (COLLURA, 2008). Collura demonstra como o pianista pode se valer dos *paradiddles* (um dos 40 rudimentos para se tocar percussão/bateria), a partir do toque simples (*single stroke*) e do toque duplo (*double stroke*) em velocidade constante. O método confirma que as levadas ao piano possuem uma técnica semelhante à utilizada nos instrumentos de percussão. Demonstramos, ainda, como a repetição do martelo do piano (notas repetidas/ levadas) funciona como um “rebote” no toque duplo das baquetas o que torna a execução de notas repetidas, tecnicamente, mais difícil no piano; podendo utilizar a mudança de dedilhados para facilitar a execução.

Em uma aula on-line, necessitamos prender ainda mais a atenção dos discentes, sendo os instrumentos de percussão um ótimo recurso pedagógico; havendo uma necessidade de aproximação entre a simulação e o real, assim quanto mais exemplos se puder dar, melhor será a apreensão do conteúdo.

Nesse caso, promovendo experiências outras e fora do instrumento, utilizando do movimento corporal, podemos compreender que, de fato, tocamos com o corpo inteiro. O que nos leva, inclusive, a explicar o porquê de não aconselharmos que o discente se utilize do metrônomo nas práticas iniciais de musicalização, seguindo o pulso que vem de modo externo (metrônomo), sem haver desenvolvido esse sentido no corpo.

Tocamos peças em que percutimos desde a tampa do piano (efeitos de percussão) até a harpa do piano (efeito de instrumentos dedilhados), a fim de promover uma exploração sonora. Principalmente, para despertar o entendimento de que o piano pode ter um aporte percussivo muito maior do que se supõe.

Para explicar a diferença entre um piano acústico, piano digital e um teclado, além das explicações técnicas, recorreremos a alguns vídeos, a fim de demonstrar as diferenças técnicas (além da escrita da partitura, sobre cifras, e diferenças entre as técnicas utilizadas, etc.).

Trata-se de um mito que confunde a maioria das pessoas (inclusive, músico e música⁵), no sentido de que é mais fácil para quem é pianista tocar qualquer instrumento que contenha teclas. Portanto, demonstrar o diferencial de produção do som (mecanismo) de cada instrumento, dentro da organologia (classificação de Hornbostel-Sachs), faz com que os discentes compreendam quão diferentes eles são, mesmo porque provêm primariamente de instrumentos cujo mecanismo de funcionamento são distintos, de cordas pinçadas, como o cravo e, percutidas, como o piano e o clavicórdio (BENNETT, 1985).

Para aqueles discentes que não procuraram “fabricar” seu próprio instrumento (comentado anteriormente) e mesmo para os que não tiveram acesso a nenhum instrumento com teclas, fizemos uso de uma estratégia para

⁵ Música, termo que corresponde ao feminino de músico. E não musicista, como a maioria assim o utiliza, inclusive, que é substantivo comum de dois gêneros.

manter o interesse e a motivação nas aulas. Apresentamos alguns métodos cuja maioria nunca sequer ouvira falar, e, aparentemente, funcionou bem, consoante os depoimentos obtidos.

Durante o semestre analisado, também, tivemos os melhores vídeos sobre os métodos demonstrados, a exemplo do *konnakol*, dando a clara ideia de que o conteúdo proposto – polirritmia –, foi bem absorvido, a partir da compreensão de como algumas práticas podem ser utilizadas como um *a priori* à execução pianística.

Principalmente, quando se fala de preferência/ gosto musical, uma das músicas campeãs de preferência entre os discentes foi a Sonata ao Luar de L. V. Beethoven (op. 27, n. 2). Procuramos captar essa predileção, apontando que se não conseguíssemos desarnar polirritmicamente, não haveria condições de tocar ao piano o mais básico dos toques, 3 notas combinadas a 2, com as duas mãos. Segundo depoimento dos discentes, essa atividade musical ampliou a percepção, inclusive, dos instrumentistas, que ao tocar com seus respectivos pianistas colaboradores⁶, ampliaram o fazer sobre a dimensão do tocar música de câmara, bem como do ponto de vista rítmico.

2.2 *Konnakol* e Gramani

Segundo Bernardo e Signori (2014, p. 1), “o *konnakol* consiste na execução de ritmos, algumas vezes muito intrincados, através do solfejo de sílabas e da marcação dos tempos musicais com as mãos.” Dando ainda uma explicação sobre a terminologia, comenta que: “existem diferentes grafias para a mesma palavra. ‘Konnakol’ foi a grafia utilizada por Ostapenko e ‘Konokol’ é a grafia utilizada por David Nelson.”

O *konnakol* foi muito importante. Foi uma viradinha de chave. Quando eu tive dificuldade na matéria de... música contemporânea e a gente tava vendo... tinha que executar uma peça que tinha muitas distinções rítmicas e sempre acentuadas no tempo fraco e aí pela técnica divisiva, eu não estava conseguindo, nem executar nem

⁶Diversos são os termos utilizados: acompanhador, correpetidor, especialista, *coach*, colaborador e *sideman*.

entender. E aí eu fui busca o *konnakol* para tentar internalizar esse pulso, e aí, a partir daí eu entendi “é pra isso que isso serve”. [...] E aí foi a viradinha..., aí ajudou muito, muito mesmo. E a partir daí foi muito simples executar. Então, o *konnakol* é o princípio da polirritmia aditiva, ele se refere a uma combinação de sílabas faladas enquanto conta simultaneamente com a mão, tem o mesmo princípio do piano porque tem uma execução de duas mãos diferentes, um em cada mão e coisas diferentes. (RELATÓRIO DE TÁCILA, vídeo, 28/06/2021)

Através do *konnakol* foi possível executar, inicialmente, com voz e mãos, uma polirritmia básica de 3 pulsos contra 4 (vice-versa), 3 e 2, 5 e 3 (fora os desdobramentos dessas pulsações), e infinitas possibilidades, levando o discente a desenvolver a polirritmia com as duas mãos. Tomando a Sonata ao Luar, como exemplo, percebeu-se que uma polirritmia de 3 e 4 que ocorre na mão direita (no momento em que surge o tema, no primeiro movimento), demonstra ao discente que se ainda não tiver desenvolvida a polirritmia, com as duas mãos, fatalmente terá dificuldades para executá-la fluentemente com apenas uma das mãos.

Ainda em relação ao *konnakol*, combinado à rítmica de Eduardo Gramani, o saxofonista/ jazzista Marcelo Coelho (ex-aluno de Gramani) apresenta como os discentes podem se valer de ambos. No vídeo de apresentação do curso “Polirritmia na Quarentena”, o professor propôs a utilização, inicial, da série 2-1 (colcheias e semicolcheias): 2-1 / 2-11 / 2-111 / 2-1111 [e outras combinações] na atividade. Através da relação de pulsações, devendo as mesmas serem trabalhadas de memória, o professor/ educador (compositor, pesquisador) sugeriu *konnakol* com Gramani (COELHO, 2020), a partir da compreensão sobre a rítmica aditiva diferenciada da divisiva, presentes, por exemplo, nos tradicionais métodos de Ettore Pozzoli e Pasquale Bonna.

Na introdução de sua obra Rítmica, Gramani esclarece que o objetivo do trabalho “é tentar trazer o ritmo musical mais próximo de sua realização total, tentar colocar o ritmo realmente como um elemento MUSICAL e não somente aritmético” (GRAMANI, 2010, p. 11). Segundo Gramani (2008, p. 85 apud

GRAMANI; CUNHA, 2016, p. 186), “os métodos de ensino se preocupam muito mais com a matéria a ser ensinada e quase nada com o sujeito que se dispõe a aprendê-la”.

A questão é que ao lançar mão de métodos que procuram trabalhar a questão rítmica diferentemente do modo como, tradicionalmente, as gerações passadas foram ensinadas, ampliamos nossos horizontes. Ao compartilharmos uma gama de pedagogias outras, abriram-se oportunidades para que os discentes elevassem a capacidade não só de execução musical, mas da própria criação musical, inclusive, de outras pedagogias, tornando-os mais aptos a encarar a música de forma mais criativa, prazerosa, e com maior crença de autoeficácia.

2.3 O Passo

O método d'O Passo de Lucas Ciavatta (2009) também foi apresentado como complementar à formação preparatória do pianista nas disciplinas de IC - GRAD e do APIG – EXT. A proposta culminou com nossa participação no módulo I promovido pelo Instituto d'O Passo, em 2020; um curso on-line voltado para formação continuada de professores que adotam o método. O método que já vínhamos utilizando mais timidamente com algumas turmas, em 2019, passou a ser o eixo central em um curso de música proposto para mulheres (“Do fazer à leitura musical”), e, em 2020, uma nova versão denominada Mulheres em Performance Musical: musicando localmente (ano II). Devido à pandemia, tivemos que suspender o curso para então retornarmos, no segundo semestre de 2020, após uma readaptação ao ensino remoto.

Segundo depoimento da discente de IC I – GRAD (2020.2):

O Passo é como entender o ritmo a partir do nosso corpo; o conceito de posição e notação corporal, utilizando-se de números. O Lucas [incompreensível] fez o uso desse método, como “alfabetização” rítmica e o ritmo passa a ser uma criação no nosso corpo onde ele se encaixa, no princípio de localizar mesmo. (RELATÓRIO DE TÁCILA, vídeo, 28/06/2021.

A noção de posição, por exemplo, dá uma real condição do discente internalizar a rítmica a partir de sua localização no próprio corpo. “O Passo introduziu no ensino-aprendizagem de ritmo e som novos conceitos, como posição e espaço musical, e novas ferramentas, como o andar que dá nome ao método, notações orais e corporais e a Partitura d’O Passo.” (CIAVATTA, 2009, p. 13). Ao lado dos conceitos de duração, intensidade, timbre e altura, a de posição seria um “quinto” que traz em seu embasamento uma proposição, a fim de, inclusive, resolver algumas imprecisões no interior do conceito de duração. “A proposição, feita por Thurmond (1991), de uma ‘quinta propriedade’ para o som, revela uma preocupação, semelhante à minha, de explicitar na definição de qualquer evento musical, o movimento que compõe sua definição.” (CIAVATTA, 2009, p. 37).

Além desses conceitos, o de movimento corporal remete-nos automaticamente a Dalcroze que, por sua vez, lembra-nos as várias abordagens de desenvolvimento propugnado pelos Método Suzuki e *Orff Schulwerk* (Método Orff). Porém, o método de Ciavatta faz parte das pedagogias brasileiras e, assim, o utilizamos por acreditar em sua larga aplicação. Ciavatta menciona que a ideia de um movimento musical está presente na obra de Dalcroze (“movimento na música”) e que é citado por Thurmond (“imagem de movimento”) (apud CIAVATTA, 2009, p. 37). Assim, o autor constrói a explicação sobre pulsação e dos imbricamentos em relação ao tempo forte e fraco (*arsis*, suspensão, *upbeat*; *thesis*, repouso, *downbeat*), demonstrando a ideia de que a noção de tempo não significa um conceito em termos absolutos, mas em “termos relativos que quer localizar posições no espaço musical” (CIAVATTA, 2009, p. 38-39).

3 NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS

Uma das melhores aquisições auxiliadoras das aulas on-line foi a plataforma Songster. Na semana em que se iniciou a pandemia no Brasil, paramos apenas para repensar sobre a adaptação das aulas à nova realidade. Passamos a utilizá-la, após assistir à *live* de Práticas Pedagógicas: tecnologias de apoio ao ensino da música – parte 1, promovida pelo Fladem Brasil,

intitulada “Experiência prática com a plataforma on-line para aulas de música no contexto do Covid-19” proferida pianista Matheus Ferreira.

Tal plataforma determinou grande parte do sucesso com as aulas on-line. Estávamos em busca de diferenciado, um ambiente virtual realmente compatível com uma aula de música. Nela encontramos facilidades como *slides* com pentagramas, modo multiusuário que permitia uma melhor interação virtual entre docente e discentes e um *design* eficiente onde todas as ações estavam em uma mesma tela. A plataforma foi pensada pelo pai do pianista, que nos monitorou em seu uso, inicialmente. O engenheiro e administrador da plataforma a criou a fim de proporcionar um meio prático, mais estável e interativo nas aulas de música. Projeto esse que vem sendo impulsionado e levado a outras áreas, que hoje estão em franca ascensão tecnológica.

No primeiro semestre das aulas on-line e por ainda se tratar de um projeto piloto foi disponibilizado gratuitamente. Apenas no segundo semestre de 2020, a plataforma passou a ser monetizada. E mesmo assim, apenas alunos dos cursos de extensão e do SIGEventos (UFPB) obtiveram acesso mediante um pagamento simbólico, enquanto os graduandos foram isentados.

Um outro fator que nos atraiu foi a segurança cibernética que a plataforma proporcionava; não havia *link* que permitisse a adesão ou entrada nas reuniões ou salas virtuais. Com a impossibilidade de adesão a chamadas ou permissão de entrada em tempo real, o acesso só seria permitido através de cadastro prévio na plataforma e, posteriormente, na sala virtual específica, o que impedia a entrada de intrusos. De acordo com relatos amplamente divulgados, reuniões, *lives* e salas virtuais estão sendo invadidas por *hackers* que tomam a administração da sala e reproduzem vídeos pornográficos e imagens que lembram o nazismo, tendo ocorrido, inclusive, ataques sucessivos em uma sala de aula de uma escola particular em Lauro de Freitas-BA, em 02/03/2021, o que vem gerando uma insegurança, principalmente, para os pais.

Como dissemos, um ponto alto do uso da plataforma foi a disposição concomitante na mesma tela de apresentação de *slides*/ vídeos e modo multiusuário, além do *chat* (bate-papo público e privado), imagens de todos os participantes, com a possibilidade de tornar os discentes apresentadores,

bastando uma simples configuração. Em síntese, todos os recursos otimizaram as aulas e as potencializaram, de modo amplo, tanto no caso das apresentações orais de trabalhos/ relatórios por parte dos alunos quanto na interatividade on-line das aulas.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

4.1 Avaliação *On-Line*: *Outputs* do Processo

O estímulo maior para o compartilhamento da presente experiência pedagógica surgiu do *feedback* dos discentes sobre as disciplinas de Instrumento Complementar I a IV (IC – GRAD), do curso de Bacharelado em Música (Departamento de Música) e da Licenciatura em Música (Departamento de Educação Musical), bem como de alunos antigos do curso de extensão Aprendizagem do Piano em Grupo (APIG - EXT). Portanto, a partir dos relatórios apresentados conseguimos perceber quão exitosa foi a experiência com as aulas on-line e as estratégias utilizadas. Arriscamos dizer que nunca dantes foram tantos os *feedbacks* positivos, o que tornou a experiência enriquecedora tanto para os discentes quanto para professora/ educadora.

A avaliação é sempre o melhor momento para analisarmos os resultados obtidos, diante da proposta pedagógica e, perceber, de modo claro, se as elas utilizadas funcionaram ou não. Analisamos, principalmente, as estratégias, ao longo do semestre, que funcionaram como fator motivacional na assiduidade às aulas e participação efetiva.

4.1.1 A Escolha do Repertório e Gravação de Vídeos

Os discentes deveriam produzir dois vídeos: um vídeo, com repertório de livre escolha; o outro, onde deveriam escolher dentre os repertórios dos métodos que iam sendo apresentados durante a disciplina. Porém, a quantidade de vídeos produzidos não era limitada; poderiam enviar tantos quantos desejassem para análise fora da sala de aula. Através dessa interação foi possível perceber que algumas pessoas apresentavam baixa crença de autoeficácia (BANDURA, 1996 apud NUNES, 2008), uma questão próxima aos

próprios problemas de ansiedade apresentadas pelos discentes, durante esse momento. Além dos vídeos, poderiam também enviar as respostas de exercícios musicais escritos dos métodos para correção.

A escolha do repertório é sempre parte de um debate, sendo apriorístico quando se trata de ensino de instrumento. O discente, inicialmente, apresenta dificuldade na escolha do repertório, quando deixamos ao seu alvedrio. Principalmente, os discentes da graduação que têm o piano como instrumento complementar à sua formação, imaginam que pelo fato de estarem avançados no estudo de seu instrumento principal, acreditam que podem fazer qualquer escolha no repertório pianístico, sem nenhum “prejuízo”. Apesar da insistência de alguns para que nós definíssemos, dei a instrução de que a peça deveria partir de sua própria escolha, podendo tocar o que considerassem uma obra a ser executada e gravada em vídeo, dentro de sua zona de conforto e conhecimento. Em um dos casos analisados, o aluno de IC II, gravou uma música do método de Rosana Giosa (2007). Por ter escolhido uma música de seu conhecimento prévio, imaginou que a interpretaria bem. Entretanto, o aluno desprezou todo o conteúdo proposto no início do método, indo diretamente à parte referente à aplicação em repertório. Ao ouvir a gravação em vídeo, alguns discentes da turma perceberam “algo estranho”. Esse estranhamento foi causado pelo fato de o aluno ter tocado a música de modo literal, desprezando a orientação da autora (no final da partitura) que indicava que a música deveria ser tocada com “*jazz feeling*”. A ideia era que o aluno fizesse sua escolha, mediante uma consciência sobre qual música queria tocar, levando em conta as condições de executá-la bem do ponto de vista técnico-interpretativo. Inclusive, tal observação suscita uma discussão que será aventada ao falamos de leitura à primeira vista (LPV).

4.1.2 O Fator Surpresa das Aulas

Comentado pelos discentes, o fator surpresa foi utilizado propositalmente, porém a estratégia foi se revelando ao longo do processo, seguindo o que sempre repetia Koellreuter, que “é preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar” (BRITO, 2001, p. 33 apud BRITO, 2012, p.

116). Ou seja, cada aula foi uma “caixinha de surpresa” conforme observação dos discentes que afirmaram que ficavam à espera de como seriam trabalhados os conteúdos musicais (teoria) e a execução pianística (prática), uma vez que propusemos essa divisão em um *continuum*. Essa estratégia centrou-se no modo como se faria e sobre quais seriam os recursos utilizados, já que dependia do repertório escolhido pelos discentes. De fato, as aulas não estavam sempre prontas, garimpávamos sempre novos conteúdos, vídeos (videoaulas, apresentações ao vivo, gravações, cursos, etc.), métodos, escritos e toda sorte de material disponibilizados amplamente pela internet. Ao apresentar determinado vídeo, propúnhamos a análise sobre a produção do mesmo (para qual público; qual o tipo de vídeo; para qual tipo de instrumento de teclado estava sendo direcionado; para qual nível de aprendizado; se o vídeo cumpria a função a que se prestou; etc.). Ao mesmo tempo, que funcionava como um elemento avaliador (avaliação diagnóstica, cumulativa, somativa e comparativa) do aprendizado dos discentes.

A aluna Rosângela, uma das mais antigas do APIG, revelou-nos que a aula on-line foi a única forma de se manter no curso, durante esse período.

A partir da apresentação de cada vídeo [...] a gente começou a nossa análise [...] e em cada vídeo a gente tinha um fator surpresa. A partir de cada vídeo, Harue fazia um encadeamento com os conteúdos teóricos e da prática pianística. [...] Ela pega a gente de surpresa, num tem jeito, a gente não consegue dar a resposta que ela quer. Num é que a gente não saiba, claro, mas talvez a gente não esteja formulando uma resposta [...] que vá cair como uma luva no que tem que ser feito. E ela faz com que a gente vá em busca disso. (RELATÓRIO DE ROSÂNGELA, vídeo, 29/06/2021)

A ideia era sempre apresentar algum aspecto do contexto musical, fugindo um tanto dos métodos ortodoxos tampouco se restringindo ao piano; procurando sempre um intercâmbio com outros instrumentos; ora apresentando um método desconhecido, a exemplo do Collura (2008) ou, conteúdos que contivessem algum elemento novo, como por exemplo, sobre o modo menor, em que levamos a escala bachiana que não aparece comumente nos livros de teoria musical (apresentado por um professor de canto, solfejo). Desse modo, todas as aulas tiveram por foco atrair a atenção e o interesse constantes dos discentes, o que nos garantiu um atendimento acima da média, a despeito das

dificuldades cotidianas, factuais e tecnológicas (falta de conexão com a internet; problemas no áudio e na câmera; choques de horário com outras atividades profissionais e/ ou acadêmicas; problemas decorrentes, principalmente da Covid-19 etc.).

4.1.3 Acompanhamento Semanal Sobre as Aulas

Após a primeira semana de aula, os discentes deveriam se reverter quanto às apresentações dos vídeos, em um escalonamento livre. Cada semana haveria um(a) voluntário(a) que deveria enviar os vídeos com antecedência para que os demais pudessem assistir, uma vez que cada discente seria convocado a emitir sua opinião sobre o vídeo, analisando-os desde a sua produção (luz, posicionamento da câmera, apresentação da partitura para acompanhamento da classe; anúncio do programa com antecedência, a fim de preparar os ouvintes) até a execução propriamente dita. Em aulas on-line não há como prescindir desses fatores preparatórios, que podem garantir uma melhor apreciação/ audição dos ouvintes. A ideia era de uma espécie de *master class* on-line onde todos teriam seu tempo de considerações analíticas e passariam a se envolver com a execução de modo crítico. Funcionando como apreciadores e comentaristas dos vídeos/ execuções dos colegas, houve uma interação e uma troca de experiência, no modo do aprendizado entre pares (*peer direct-learning*) (GREEN, 2008, p. 120), encerrada em uma breve frase de um aluno que só passou a ter aulas de piano, após a pandemia, quer dizer, só teve aulas on-line no APIG: “Estamos todos num mesmo barco”. Ao que respondi também metaforicamente: “E eu estou aqui para guiá-los nessa nau” (como um práctico de navio e não exatamente como uma comandante), que procura clarear os caminhos pedagógicos, guiando os discentes nas zonas indeterminadas da prática (SCHÖN, 2000).

4.2 Leitura à Primeira Vista (LPV): eficácia da leitura prévia

A leitura “à primeira vista” (LPV) (SLOBODA, 2008, p. 87-117) tida como uma prática cujas orientações em nossa visão determinam, em parte, estratégias que levam a um outro patamar sobre compreensão musical, a partir do processo de inferência (GAERTNER; PEREIRA, 2009). Para muitos pesquisadores, o termo é tecnicamente impreciso, advindo o surgimento de outras terminologias, tais como: leitura à segunda vista, leitura à primeira execução, primeira performance, performance à primeira vista, dentre outras.

Algumas das estratégias aplicadas à LPV foi a de desenvolver alguns padrões da leitura a partir de contornos musicais, direcionados aos pianistas iniciantes. Sloboda (2008, p. 104) fala sobre a percepção do contorno musical (graficamente falando):

O leitor de música parece estar preparado, em particular, para armazenar informações sobre padrões de escalas ou arpejos, o que sugere que tais informações são usadas na leitura ‘normal’. Isso pode ocorrer devido ao fato de tais padrões serem geralmente associados a padrões de movimentos estereotípicos dos dedos e das mãos, de modo que a identificação rápida e prévia permite adiantar o planejamento motor.

Tomamos como suporte epistêmico a compreensão da necessidade de conscientização da prática deliberada. Segundo Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993, p. 368 apud SANTIAGO, 2006, p. 53),

a prática deliberada constitui-se de um conjunto de atividades e estratégias de estudo, cuidadosamente planejadas, que têm como objetivo ajudar o indivíduo a superar suas fragilidades e melhorar sua performance; a realização de tais atividades requer esforço, não sendo, portanto, inerentemente prazerosa.

Portanto, entender que a leitura à primeira vista também é fruto de atitude em função de uma prática deliberada, determina um provável início promissor. A princípio, identificando o título da obra, compositor(a), indo para uma análise macro da peça, através da identificação da forma musical (seções, frases, repetições de seções, etc.), e posteriormente, através do estilo composicional (melodia acompanhada, música polifônica, versões, tema com variações, etc.) passamos à análise harmônica e melódica. A primeira fase dessas observações representa dentro do processo de ensino e aprendizagem da performance musical a etapa da evocação. Trata-se da utilização de

conhecimentos “exteriores à obra que influenciam a compreensão musical, como estilo musical, identidade histórico-cultural da obra e conhecimentos de prática instrumental adquiridos [...], entre outros. Logo, parte da memória à consciência.” (CERQUEIRA , 2009, p. 113). De fato, lembrando do aluno que tocou a música do método de Giosa, percebe-se que lhe faltou essa compreensão sobre a música que deveria ser tocada em “*jazz felling*”, e, de fato, aconteceria assim com qualquer ritmo e estilos em que, sem conhecer previamente, seria executado “literalmente”.

De modo panorâmico, na proposta de LPV, foram envolvidos alguns processos cinestésicos e de análise, memorização, reconhecimento de padrões musicais na partitura, desenvolver a capacidade de predição/ previsão, a partir da *audiação* (audição interior). Audiação, chamada de audição interior:

É um conceito desenvolvido por Gordon na sua Teoria da Aprendizagem Musical (1986) que significa a ‘capacidade de ouvir para dentro; evocar a música, entretanto interiorizada e sem o qual não é possível compreender o que se percebe’ (Caspurro, 2006, p. 42).” (apud VILAÇA; PACHECO; VIEIRA, 2017, p. 3).

Tal proposta também englobaria a prática de solfejo (rítmico, falado e melódico), tendo sido o rítmico o primeiro nesse relato.

Além dos métodos e práticas supramencionadas utilizamos técnica de memorização (como antecedente à própria LPV), sobre harmonia funcional popular (noções de cifra musical, posição dos acordes e aplicação à leitura), bem como de escalas, partindo do conceito de intervalo. Para comprovar um dos possíveis resultados que a atividade de LPV pode propiciar aos discentes em níveis iniciais de musicalização, propusemos a experiência de memorizar uma peça (estudo mental), antes mesmo de tocá-la ao piano, de memória.

Esse treinamento visual e analítico foi realizado com peças curtas (entre 4 e 16 compassos) dos livros propostos na disciplina, já supramencionados. Entretanto, a questão não está exatamente na escolha dos métodos/ repertórios apresentados (ou escolhidos pelos discentes) e sim no repertório que se adequará gradativamente ao nível de identificação dos contornos musicais propostos, a partir do reconhecimento desses níveis de identificação. De que adiante identificar um arpejo, se não sabemos executá-lo?

Nesse exemplo, tomamos a progressão harmônica como embasamento para a memorização anterior da partitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os substratos da proposta a ser demonstrada estão repletos de camadas epistêmicas que se amalgamaram implicitamente dentro da zona indeterminada da prática, no intuito de criar um amparo teórico-prático diante da “customização do ensino”, durante as aulas de piano on-line. Salientando que foram as necessidades práticas de um par de resoluções didáticas que nos compeliram em busca dos resultados obtidos e que representaram o *design* da referida proposta metodológica.

Considerando todos os percalços e infortúnios, agravados pela pandemia, obtivemos os melhores resultados do ponto de vista do aprendizado do piano. Assim, os discentes que optaram pela modalidade on-line, mantiveram-se na maioria dos casos até o fim dos cursos (extensão e graduação).

Aspectos como análise da partitura (forma musical, harmonia, melodia, ritmo), leitura à primeira vista, memorização, solfejo (cantado, falado e rítmico) e audição, bem como os diversos treinamentos, sem a utilização do piano fisicamente, foram pontos altos da prática pedagógica.

A partir de balanço geral dessa experiência, atestamos que diante dos relatórios (oral e escrito), gravados em vídeo, além dos depoimentos dos discentes, que os resultados foram acima do esperado; inclusive, tendo demonstrado as vantagens, por exemplo, que a prática da leitura proporcionou, dentre eles a de que entender as estratégias da aprendizagem pianística, elevando o nível de consciência e melhoria no estudo dos (das) discentes em seu próprio instrumento principal, tanto na questão da LPV (leitura musical) quanto em termos técnico-instrumental de modo comparativo. Diríamos, ainda, até de uma transformação na visão sobre Música, a partir do entendimento de uma partitura de piano. Para os extensionistas, foi a visão inicial que a partitura em si não é música e que a possibilidade do fazer musical está para além de uma mera decodificação da notação musical; necessita de um preparo e do

desenvolvimento de capacidades que se não forem conhecidas, então, não serão reconhecidas.

Significa, também, que a música para ser compreendida e, minimamente, bem executada, de modo a podermos, inclusive, reconhecê-la como pertencente a determinado gênero/ estilo, deverá, necessariamente, ser conhecida em seu contexto. (TANAKA, 2016, p. 131)

Em suma, a experiência relatada leva à reflexão de que, em tempos de crise, principalmente, as boas respostas advirão da questão metodológica. Sobre como a criatividade do(a) docente incidirá diretamente nos resultados obtidos e mesmo na assiduidade e atendimento às aulas. Reflexão que nos serve para pensarmos o futuro próximo, quando retornarmos às aulas presenciais ou às aulas híbridas.

Concluimos, e concordamos com os pesquisadores sobre o ensino remoto, que houve um enorme ganho em meio à crise. Mesmo tendo que nos adaptarmos ao ensino emergencial remoto (ERE), todos foram desafiados à superação, principalmente, em termos de planejamento e princípios pedagógicos e metodológicos. Embora, o momento tenha exigido imensamente mais esforço dos docentes, não apenas pelo tempo dedicado, mas a atenção dada às estratégias de ensino, indubitavelmente, houve um ganho considerável para todos – docentes e discentes. As estratégias utilizadas visaram não apenas um planejamento de ensino factível como levaram em conta as articulações pedagógicas que não dizem respeito só a quem se direciona, mas fala sobre o momento mundial em que ocorreu, gerando prospecções de futuras aplicabilidades em um repertório de saídas práticas.

REFERÊNCIAS

APERTURA, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana. 2ª ed., 2018, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Educación Musical-Argentina Asociación Civil, 125 p.

BENNETT, Roy. *Instrumentos de teclado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BERNARDO, Ítalo R.; SIGNORI, Paulo César. “Konnakol – A linguagem do ritmo”: uma abordagem para o estudo e desenvolvimento da musicalidade através da prática do konnakol. Disponível em: revistasapere.inf.br/site2/artigos/2014-2/KONNAKOL.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRITO, Teca A. de. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: por uma Educação Musical Latinoamericana. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 28, p. 105-117, 2012. Disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/.../89. Acesso em: 20 jul. 2018.

CANAL DO ENSINO. *Educação aberta: o que é e como aplicar*. 2019. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/educacao-aberta-o-que-e-e-como-aplicar>. Acesso em: 25 jul. 2021.

CARVALHO FILHO, José Ernane C. *Gaston Bachelard: uma pedagogia aberta*. Salvador, 2005. 137 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Instituto de Filosofia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/gaston_bachelard_uma_pedagogia_aberta.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 105-124. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/11105/7314>. Acesso em: 30 mai. 2020.

CIAVATTA, Lucas. *O passo: música e educação*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009, 206 p. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Ce6TPw_k234ZYn7FoPwF5g9xv-Nlnmf8?usp=sharing. Acesso em: 14 set. 2020.

COELHO, Marcelo. Como praticar Gramani com os konnakols. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O5_q9GUj3W8&t=369s . Acesso em: 3 jul. 2021.

COLLURA, Turi. *Rítmicas e levadas brasileiras para o piano: novos conceitos para a rítmica pianística*. s/l: Editora do Autor, 2008.

DIDIER, Adriana Rodrigues. *Educação de adultos e oficina de apreciação musical: projeto de formação permanente*. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 99-126.

GAERTNER, Leandro; PEREIRA, Ana Paula. O que o texto musical tem a nos dizer? Reflexões a partir do processo inferencial. *Música Hodie*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 25-45, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/11105/7314>. Acesso em: 30 maio 2020.

GIOSA, Rosana. *Método de arranjo para piano popular: harmonia e aplicação em repertório*, v. 1, 2007. São Paulo: Editora Som e Arte. 99 p.

GRAMANI, Daniela; CUNHA, Glória P. da. José Eduardo Gramani: rítmica do Gramani – a consciência musical do ritmo. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2016. p. 183-206. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/329233106/Capitulo-7-pedagogias-Brasileiras-Em-Educacao-Musical-Miolo-Isi-1>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica*. São Paulo: Perspectiva. 2010. 204 p.

GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate. 2008.

LANCASTER, E. L.; RENFROW, Kenon D. *Alfred's Group Piano for Adults – Book 1*. 2ª ed. Nova York: Alfred Music, 2008.

NUNES, Maiana Farias O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 9, n. 1, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004. Acesso em: 25 jul. 2021.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Pontes educacionais em música: relação entre o formal e o informal. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO. 18., 2004. Montenegro. *Anais ... Montenegro*: FUNARTE, 2004.

PALMER, Williard A.; MANUS, Morton; LETHCO, Amanda Vick. *Alfred's Basic Adult Piano All-In-One Course: Lesson-Theory-Technic*, USA: Alfred Publishing, 1996.

RELATÓRIO DE KATILLY J. P. de Medeiros. Relatório Inst. Complementar 2020.2. 10p. Jun. 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1SZlqez6ABTZhofVe6T_DilbAMNMy85Zp/view?usp=sharing. Acesso em: 25 jul. 2021.

RELATÓRIO DE MATHEUS Mouzinho. Apig_3 e 4. On-line, 28/06/2021, formato WEBM. Duração: 2h01min44 [1h38min28]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1hoXABo56dmW4Ic-oHTsv3FN04tJ80jq7/view?usp=sharing>. Acesso em: 26 jul.2021.

RELATÓRIO DE ROSÂNGELA B. de Lima. Apig_3 e 4. On-line, 29/06/2021, formato WEBM. Duração: 2h01min44 [32min11]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1hoXABo56dmW4Ic-oHTsv3FN04tJ80jq7/view?usp=sharing>. Acesso em: 26 jul.2021.

RELATÓRIO DE TÁCILA da S. Ramos. 16. aula_IC_geral. On-line, 28/06/2021, formato WEBM. Duração: 2h27min25 [55h28min].

SANTIAGO, Patrícia F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 13, p.52-62. 2006. Disponível em: http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/13/num13_cap_04.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Abigail. *Aprender, tocar e criar ao piano: repertório e harmonia*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

SLOBODA, John A. A performance musical. In: SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. p. 85-132. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1y_bKAPIQfNgd_I3T3ZrTdGifkB3RrY9j. Acesso em: 31 maio 2020.

TANAKA SORRENTINO, Harue. Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico. 2012. 550f. 2 v. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012 (Acompanham 2 CDs e 1 DVD). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12585>. Acesso em: 30 maio 2020.

TANAKA, Harue. Reflexões sobre a “leitura à primeira vista” de músicas populares: o caso do baião. In: FÓRUM DE ETNOMUSICOLOGIA DA UFPB/ABET. 2., 2016. João Pessoa. *Anais ...* João Pessoa: UFPB/ ABET, 2016. Disponível em: <https://etnomusicologiapb.files.wordpress.com/2018/03/anais-do-ii-fc3b3rum-de-etnomusicologia-da-ufpb-abet.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

VILAÇA, Sara C. V.; PACHECO, António R.; VIEIRA, Maria Helena. Estratégias de leitura à primeira vista no ensino de piano em grupo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. v. extra 4, p. 1-7, 2017. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.04.2461/pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

Enviado em: 16/09/2021

Aceito em: 05/05/22

Editor-Chefe Prof. Dr. Antonio Marcio Haliski
Editor-Adjunto Prof^a Dr.^a Gislaine Garcia de Faria
Editor-Adjunto Prof^a Dr.^a Maria Lúcia Buher Machado