



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE ARTES

CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

HELAINÉ CHRISTINE RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE PIANO PARA CRIANÇAS:** a abordagem criativa de Violeta Hemsy de Gainza

Uberlândia, agosto de 2025

HELAINÉ CHRISTINE RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE PIANO PARA CRIANÇAS:** a abordagem criativa de Violeta Hemsy de Gainza

Relatório final de pesquisa apresentado em cumprimento de avaliação da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso - TCC do Curso de Música – Licenciatura - piano, da Universidade Federal de Uberlândia, orientado pela professora Ma. Maria Cristina Lemes de Souza Costa.

Uberlândia, agosto de 2025

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus por estar presente em todos os momentos da minha vida.

À minha orientadora, professora Ma. Maria Cristina Lemes de Souza Costa, pelos ensinamentos, pela paciência, carinho e dedicação ao me auxiliar na construção desse trabalho.

Às minhas filhas Vivian Rodrigues de Oliveira e Karina Rodrigues de Oliveira pelo apoio e ajuda em todo o decorrer do meu curso e especialmente em todas as etapas desse trabalho.

Às professoras Dras. Flávia Botelho e Cíntia Thais Morato pelas valiosas contribuições ao trabalho como membras da banca de defesa do projeto desta pesquisa e do relatório final.

A todos que de alguma maneira contribuíram para que esse trabalho fosse concluído.

## RESUMO

A temática dessa pesquisa, o ensino de piano para crianças, partiu dos desafios da minha prática docente com um aluno de 5 anos de idade que, devido ao seu comportamento nas aulas, motivou-me a buscar práticas de ensino de piano mais adequadas às características dessa faixa etária. O estudo da literatura abordou as práticas tradicionais e as práticas criativas de ensino de piano. Estas últimas são pautadas na experiência e vivências da criança com as músicas e os instrumentos musicais antes da teorização. O referencial teórico foi a obra de Violeta Hemsy de Gainza cujo pensamento pedagógico valoriza o lúdico, o protagonismo e participação ativa do aluno, tendo como principais ferramentas a improvisação e a criação. O objeto de estudo foi o livro de composição de alunos da Gainza, *Nuestro amigo el piano. 50 piezas para niños compuestas por niños* (1970). O objetivo geral da pesquisa foi identificar os princípios que norteiam o ensino de piano para criança por meio da abordagem criativa de Violeta Hemsy de Gainza. E como objetivos específicos: 1) identificar nas obras os elementos teórico-musicais, estilísticos e interpretativos das composições do livro *Nuestro amigo el piano. 50 piezas para niños compuestas por niños* (1970); 2) inferir sobre os procedimentos pedagógicos utilizados por Gainza nas aulas de piano que resultaram nas composições do livro. Esta é uma pesquisa bibliográfica e como procedimentos metodológicos foi realizada por meio de análise musical formal, harmônica, melódica, textural, temática, estilística, de caráter e de gênero das 50 peças do livro para em seguida construir inferências sobre os procedimentos pedagógicos de Gainza com seus alunos que resultaram nas composições do livro. Conclui-se que o ensino criativo de piano é uma abordagem eficiente e necessária para uma formação musical mais abrangente e significativa, promovendo um aprendizado prazeroso, que permite à criança desenvolver sua musicalidade naturalmente e construir sua identidade musical através da exploração, vivência, expressividade e criatividade. A construção dos conhecimentos se dá pela experiência, de forma efetiva, lúdica e significativa, pela própria criança.

**Palavras-chave:** Ensino de piano; práticas criativas; criança; Violeta Gainza

## LISTA DE FIGURAS E QUADRO

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: <i>Dedo com Dedo</i> .....                                                                         | 41 |
| Figura 2: <i>excerto da peça Cancion sin palabras</i> .....                                                  | 43 |
| Figura 3: <i>excerto da peça Calesita</i> .....                                                              | 43 |
| Figura 4: <i>excerto da peça El Soldado Triste</i> .....                                                     | 47 |
| Figura 5: <i>excerto da peça Cancion de Cuna Japonesa</i> .....                                              | 49 |
| Figura 6: <i>excerto da peça Molinete em si mayor.</i> .....                                                 | 51 |
| Figura 7: <i>excerto da peça Chacarera</i> .....                                                             | 53 |
| Figura 8: <i>excerto da peça Romance</i> .....                                                               | 54 |
| Figura 9: <i>excerto da peça Melodia Frigia</i> .....                                                        | 57 |
| Figura 10: <i>excerto da peça Danza Israeli</i> .....                                                        | 59 |
| Figura 11- Possibilidades de representação por imagens das Formas Musicais Binária,<br>Ternária e Rondó..... | 58 |
| Figura 12: <i>Rondo Pentatonico</i> .....                                                                    | 59 |
| Quadro 1: Algumas obras de Gainza que foram publicadas.....                                                  | 17 |

## SUMÁRIO

|                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>                                           | <b>7</b>  |
| <b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b>                                  | <b>16</b> |
| 2.1 Violeta Hemsy de Gainza – trajetória e obras               | 16        |
| 2.2 A abordagem criativa de Violeta Hemsy de Gainza            | 18        |
| 2.2.1 Princípios da abordagem criativa de ensino de Gainza     | 18        |
| 2.2.2 Improvisação e Composição                                | 19        |
| <b>3. ESTUDO DA LITERATURA</b>                                 | <b>23</b> |
| 3.1 Abordagens e práticas tradicionais de ensino de piano      | 23        |
| 3.2 Abordagens e práticas criativas de ensino de piano         | 24        |
| 3.3 Aprendizagem criativa                                      | 27        |
| 3.3.1 Ensino de piano em grupo/coletivo                        | 28        |
| 3.3.2 Ensino de piano enquanto ensino de música                | 30        |
| <b>4. METODOLOGIA</b>                                          | <b>33</b> |
| 4.1 Tipo de pesquisa                                           | 33        |
| 4.2 Análise de conteúdo                                        | 33        |
| 4.3 Objeto de Estudo                                           | 34        |
| 4.4 Procedimentos metodológicos                                | 35        |
| <b>5. APRENDENDO COM AS COMPOSIÇÕES DAS CRIANÇAS</b>           | <b>37</b> |
| 5.1 PENTACORDES                                                | 39        |
| 5.2 MELODIA NA CLAVE DE FÁ                                     | 43        |
| 5.3 ESCALA PENTATÔNICA                                         | 46        |
| 5.4 COMPASSO COMPOSTO                                          | 48        |
| 5.5 DANÇAS                                                     | 50        |
| 5.6 HARMONIA                                                   | 52        |
| 5.7 MODOS ECLESIASTICOS                                        | 53        |
| 5.8 MOTIVO RÍTMICO                                             | 55        |
| 5.9 FORMAS                                                     | 57        |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                 | <b>61</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                             | <b>65</b> |
| <b>ANEXO A - Índice do livro <i>Nuestro amigo el piano</i></b> | <b>69</b> |

|                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ANEXO B – Guia didático do livro <i>Nuestro amigo el piano</i></b>       | <b>71</b> |
| <b>ANEXO C – Partituras das peças utilizadas como exemplo no capítulo 5</b> | <b>74</b> |

## 1.INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa, ensino de piano para crianças, surgiu das minhas experiências como professora de piano, especialmente a partir da iniciação de um aluno de 5 anos de idade. Desde as primeiras aulas com ele, um garoto muito curioso e ativo, passei a me questionar sobre minha metodologia de ensino, os conteúdos e materiais didáticos que usava. A cada aula me sentia mais instigada a buscar maneiras diferentes de ensinar e que atendessem às expectativas daquele aluno.

A partir disso, minhas primeiras leituras sobre ensino de piano para crianças me conduziram para dois tipos de práticas no ensino do piano, quais sejam, práticas tradicionais e práticas criativas. Essas práticas partem de princípios bastante diferentes.

A prática tradicional toma o domínio da leitura musical e do desenvolvimento técnico pianístico como base e condição necessárias para um bom desenvolvimento do futuro pianista, desde o início, mesmo quando se trata de crianças iniciantes e bem novas (Longo, 2016, p. 16).

Por outro lado, a prática criativa prioriza a exploração dos elementos da linguagem musical, do instrumento musical, por meio de escuta, imitação, exploração livre, improvisação e composição, antes do domínio da leitura e escrita de notas na partitura tradicional ou em paralelo a ela (Longo, 2016, p. 24).

Nas aulas, por meio de uma abordagem de ensino tradicional, abordagem esta que vem direcionando toda minha formação pianística e minha prática como professora, o aluno inicia seus estudos focado na leitura de partitura, postura do corpo e das mãos ao piano, da técnica pianística. O ensino está voltado para a decodificação onde o esforço se concentra na aquisição e desenvolvimento de condições técnicas, e cognitivas para reprodução da partitura.

De acordo com Montandon (1992), as críticas ao ensino tradicional de piano apontadas pelos defensores do ensino de piano em grupo, que se apresentava como uma alternativa ao ensino tradicional, são que: a) a aula é centrada no professor; b) ele é quem escolhe o material didático que julga ser adequado, que geralmente são livros e métodos de iniciação ao piano; c) diz ao aluno o que deve fazer e como deve fazer; d) prioriza o resultado e não o processo. Na abordagem tradicional, geralmente os conhecimentos teóricos da

linguagem musical são delegados a outro professor, àquele responsável pela disciplina de teoria da música.

Na abordagem criativa, uma abordagem que até então era desconhecida para mim, o aluno inicia seu estudo explorando o teclado, suas sonoridades, experimentando o instrumento livremente, criando e tocando de ouvido ou por imitação, a partir dos estímulos dados pelo professor ou a partir de suas curiosidades. Há uma valorização da musicalização da criança por meio do instrumento, antes dos conhecimentos técnicos e teóricos.

Para Finck (2001) a compreensão musical não está ligada unicamente ao domínio da leitura da partitura musical em notação tradicional. Então salienta “a importância do fazer, explorar, estruturar para então compreender o objeto sonoro” (Finck, 2001, p. 161).

Nesse mesmo sentido, Gainza (1970) afirmou

Eu ensino brincando. Meus meninos aprendem brincando. Na relação musical que se estabelece através do piano, as crianças conseguem uma participação ativa, uma dedicação, uma seriedade e uma alegria só comparáveis às que ocorrem nas situações lúdicas mais afortunadas (Gainza, 1970, p. 7).

A criança é por natureza curiosa, questionadora e já vem para a aula de música com um repertório musical vivenciado em seu ambiente de socialização primária<sup>1</sup>. Mesmo antes do nascimento, no último trimestre da vida intrauterina, já é capaz de ouvir e processar essas informações auditivas e registrá-las (Cardoso, 2013; Ilari, 2011).

Com o acesso cotidiano e facilitado aos meios tecnológicos, aos celulares, aos jogos eletrônicos, aos filmes, com a vivência em seu meio familiar, na igreja, na escola e outros espaços da sociedade em que vive, como de lazer, por exemplo, a criança já constrói suas preferências musicais, acessa músicas que gostaria de tocar, de ouvir, de brincar ou mesmo as experiências que gostaria de ter no piano.

Entretanto, a abordagem tradicional de ensino de piano limita um pouco esta experiência e retarda a possibilidade de tocar músicas que as crianças querem, ou seja, desconsiderando sua experiência prévia ou suas escolhas, pois para isso deverá ter antes um

---

<sup>1</sup> Socialização primária: consiste na primeira espécie de socialização que o indivíduo experimenta, é o primeiro procedimento de incorporação de valores que possibilitam a inserção do indivíduo em sociedade. Ela acontece na infância no contexto da família (Berger; Luckmann, 1976).

bom desenvolvimento na técnica do instrumento e domínio da leitura musical na partitura.

A tarefa de decifrar uma partitura, desenvolver domínio técnico no instrumento, e construir um caminho interpretativo para cada obra não é uma tarefa simples e exige rigor, persistência somados a muitos conhecimentos teóricos diferentes, às vezes muito difíceis para uma criança iniciante no piano. A possibilidade de exploração do instrumento e livre descoberta das sonoridades, das formas de tocar o instrumento, de construir intimidade com suas características e sonoridades, geralmente são pouco exploradas pelo professor durante as aulas.

Os métodos de iniciação ao piano para crianças, na abordagem tradicional, vão exigir muito tempo em lições iniciais com apenas uma nota, depois duas ou três, em ritmos repetitivos, basicamente de pulso, em que paulatinamente vão aumentando o nível de dificuldade e a introdução de novos conteúdos. Em algumas dessas abordagens, a criança fica presa à região central do instrumento trabalhando basicamente numa posição a partir do dó central, em movimento contrário das mãos ou ainda na região central, em movimento paralelo. Isso pode ser visto, por exemplo, no livro “Meu piano é divertido”.<sup>2</sup>, dentre tantos outros. Tudo isso é feito sob o rigor da postura, tanto de se sentar quanto dos dedos e mãos em um formato pré-determinado e entendido como ideal para a técnica pianística.

Quanto à tonalidade, geralmente é a tonalidade de Dó maior que prevalece na maioria das lições iniciais dos métodos. Com essas características o processo pode se tornar muito lento, cansativo e desestimulante. Além disso, a criança é treinada a reproduzir e quase nunca a experimentar, criar seu próprio discurso musical. Mas, o professor tende a acreditar que assim poderá construir com o aluno uma base sólida de leitura de partitura e técnica pianística.

Por outro lado, na abordagem criativa, o professor estimula a curiosidade, propõe desafios para as descobertas e ajuda na resolução de problemas, a construção do conhecimento é uma ação do aluno que vai buscar, investigar, experimentar e descobrir. A construção dos conhecimentos teóricos se dá nas vivências prático-musicais, em que o aluno tem a oportunidade de montar e desmontar o discurso musical, ouvindo, tocando/cantando, criando, escrevendo.

---

<sup>2</sup> Meu piano é divertido - Alice G. Botelho (1976). Esse livro foi citado como exemplo por ser uma obra amplamente utilizada na iniciação de crianças ao piano, em escolas de música ou em aulas particulares, há décadas, desde sua publicação.

Diferentes abordagens podem apresentar pontos positivos e interessantes, mas também pontos negativos. Na abordagem tradicional a criança vai aprender aspectos da leitura e escrita musical tradicional antes de se desenvolver musicalmente, por meio do fazer musical. Ou seja, antes de conseguir se expressar musicalmente no instrumento já deve ir construindo seus conhecimentos teóricos, conceituais e técnico pianísticos. Esse procedimento vai contra a natureza cognitiva da criança, pois ainda não está preparada para abstrair o que está na partitura.

Entretanto, como já afirmava Sá Pereira nos anos 30, a iniciação de uma criança pequena ao piano não deveria ser igual à de uma pessoa de outra faixa etária (Sá Pereira, 1937). A oportunidade de dar aulas para criança me fez concluir que a iniciação de uma criança deve considerar as características de sua faixa etária, estimular seu interesse e curiosidade. Buscar uma forma mais musical de ensino do instrumento em que a criança possa vivenciar mais, experimentar a linguagem antes de conhecer seus conceitos, experimentar a criação, desenvolver a improvisação. Explorar o teclado e suas sonoridades, de forma mais autônoma, ativa, pode ser mais produtora e mais rica musicalmente.

Respeitar as características da criança nos seus primeiros anos de vida, entender a importância do lúdico no seu desenvolvimento, considerar as características de seu desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, acredito serem condições básicas para a elaboração de um projeto de ensino de música, por meio do piano, para crianças.

Assim, a partir destas reflexões delineou-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais os princípios, características e procedimentos pedagógicos da abordagem criativa de ensino de piano para crianças?

Iniciando a investigação sobre a chamada abordagem criativa, em livros, artigos, dissertações e teses, me deparei com a frequência significativa do nome da pianista e pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza como referência no ensino de música/piano para crianças por meio de abordagem criativa, na América do Sul, desde a década de 50 do século XX até o início da segunda década do século XXI.

O trabalho da Gainza é sempre mencionado por suas características que vêm ao encontro das chamadas novas metodologias de ensino de música, anunciadas já nas primeiras décadas do século XX em alguns países da Europa e no Brasil.

Em várias de suas obras publicadas podemos conhecer seu pensamento, seus

princípios sobre o ensino de música e ensino de instrumento. No entanto, objetivando entender essa abordagem criativa, tanto o processo quanto o produto de seu trabalho com crianças, encontramos na obra “*Nuestro amigo el piano. 50 piezas para niños compuestas por niños*” (1970), a possibilidade de conhecer alguns procedimentos pedagógicos usados por Gainza bem como inferir outros a partir da reflexão sobre como trabalhar com a improvisação e composição no ensino de música de maneira mais adequada à faixa etária das crianças e de forma significativa para elas.

A escolha desta obra, dentre tantas outras da autora, se deve ao fato de que ela contém 50 composições de alunos e alunas da Gainza, com idade entre 7 e 14 anos, recolhidas pela professora. Além disso, logo na primeira página do livro Gainza escreve: “Estas pequenas peças foram compostas, na sua maioria, durante os dois primeiros anos de estudo de piano, a partir das primeiras lições, não foram reelaboradas e são publicadas com o consentimento de seus autores” (Gainza, 1970, p. 2, tradução nossa).<sup>3</sup>

A partir dessas afirmativas inferimos que as composições desse livro são o produto do processo de ensino-aprendizagem musical ao piano orientado por Gainza, também conhecido como abordagem criativa de ensino de piano.

Assim, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: identificar os princípios que norteiam o ensino de piano para criança por meio da abordagem criativa de Violeta Hemsy de Gainza; e, como objetivos específicos: 1) identificar nas obras os elementos teórico-musicais, estilísticos e interpretativos das composições do livro *Nuestro amigo el piano. 50 piezas para niños compuestas por niños* (1970); 2) inferir sobre os procedimentos pedagógicos utilizados por Gainza nas aulas de piano que resultaram nas composições do livro.

Há uma forte tradição de ensino de piano que vem desde o século XIX, nos moldes do Conservatório de Paris, que ainda hoje é bastante popular entre professores de piano, nos diferentes níveis de ensino, da iniciação ao avançado.

As práticas pedagógico-musicais ancoravam-se na técnica instrumental, na leitura da partitura, no virtuosismo e na habilidade da performance, ignorando a faixa etária do aluno. Todos, independentemente da idade, passavam pelo mesmo processo de ensino

---

<sup>3</sup> No original: “Estas pequeñas piezas fueron compuestas, en su mayor parte, durante el transcurso de los dos primeros años de estudio del piano, a partir de las clases iniciales. No han sido retocadas y se publican con el consentimiento de sus autores”.

aprendizagem do piano.

É na abordagem tecnicista de educação que encontramos os fundamentos da pedagogia do piano no Brasil até meados do século XX. De acordo com pesquisa de Amato (2006), realizada no Conservatório de São Carlos – SP, “instituição essencialmente pianística” (p. 75), o programa para os diferentes níveis de ensino daquela escola incluía obrigatoriamente um grande número de exercícios técnicos e peças de compositores europeus e alguns brasileiros. As peças deveriam ser originais, não aceitando-se transcrições ou versões facilitadas e nos recitais deveriam ser executadas de memória.

As avaliações ao longo do ano, seguiam também um padrão rigoroso de exigência de domínio técnico-interpretativo dos estudos técnicos e peças de acordo com as metas e objetivos estabelecidos pela instituição e seus professores.

Desacreditados dessa metodologia de ensino, alguns pedagogos musicais, estimulados pelo movimento escolanovista<sup>4</sup> na educação, que teve lugar em fins do século XIX e começo do século XX, os métodos ativos de ensino de música têm por princípio a vivência musical antes da apresentação de conceitos teóricos, priorizando a participação ativa dos alunos por meio de recursos como: audição musical, movimentos corporais e improvisação. Os métodos ativos de ensino de música chegaram ao Brasil por volta de 1950 trazendo uma nova linguagem para a educação musical (Almeida, 2014).

Os conceitos teóricos deveriam ser aplicados gradativamente, após a vivência das práticas musicais. De acordo com Moreira (2005, p. 99), essa abordagem despertou um novo olhar para a educação musical influenciando também o ensino de piano.

Mas antes disso, no fim da década de 1930, Sá Pereira em seu livro “Psicotécnica do ensino elementar de música” já denunciava o fato da pedagogia antiga de ensino de música não considerar a criança, suas características e interesses. Segundo ele, o ensino tinha uma “orientação puramente intelectualista e informativa” (Sá Pereira, 1937, p. 28). Ao contrário do que estava estabelecido, Sá Pereira entendia que o ensino para criança deveria privilegiar o estímulo à curiosidade, ao experimento e ao fazer.

Na década de 1960 chegam ao Brasil métodos de ensino de piano de Michael Aaron;

---

<sup>4</sup> Movimento escolanovista: foi um movimento de renovação do ensino, especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br > escola-nova>. Acesso em: 18 jun. 25.

John Thompson e Leila Fletcher, vindos dos EUA, apresentando leitura simultânea das claves de sol e de fá, movimento contrário a partir do dó central e repertório composto por canções folclóricas (Almeida, 2014, p. 23). Porém, embora trazendo uma nova abordagem, como as canções não eram conhecidas pelas crianças brasileiras, não foram impactantes como se esperava. Mas foram amplamente utilizados pelos professores, tanto nas escolas de música como nas aulas particulares de piano. Além disso, tais métodos continuavam priorizando a construção de conhecimentos teóricos para a leitura de partitura e não a exploração criativa do instrumento (Almeida, 2014, p. 23).

Entre 1960 e 1990, observa-se no Brasil iniciativas de ensino de piano para crianças a partir de metodologias que buscavam práticas mais voltadas ao ensino criativo, incluindo improvisações, melodias atonais e modais, notação contemporânea, mudanças de compasso, transposições e outras abordagens para musicalização ao piano.

Quanto às novas metodologias que buscavam práticas criativas de ensino, Almeida (2014) cita publicações como: “*Ludus Brasilienses* (1966), de Ernest Widmer, *Sons da Infância* (1979), de Marisa Fonterrada e Maria Lúcia Pascoal, *Iniciação ao piano* (1985), de Carmem Maria Metting Rocha e, *Nossos dez dedinhos* (1994) de Elvira Drummond” (Almeida, 2014, p. 24).

Sobre essa abordagem criativa, Moreira (*apud* Almeida, 2014, p. 21) afirma que

a educação pianística está se transformando e que coexistem diversas práticas de ensino musical, discordando da ideia de que os paradigmas do século XIX teriam sido unanimemente mantidos (Moreira *apud* Almeida, 2014, p. 21).

Porém, muitos professores nem tiveram a oportunidade de conhecer abordagens diferentes e reproduzem com seus alunos iniciantes, crianças ou de outras faixas etárias, os mesmos procedimentos, a partir dos mesmos princípios em que foram educados musicalmente nas práticas pianísticas. Isto é, calcados basicamente no conhecimento teórico musical e na técnica pianística.

Eu mesma, só me dei conta de que a forma como eu ensinava não atendia a todas as minhas expectativas quanto ao aprendizado dos meus alunos, especialmente das crianças mais novas, quando me deparei com o desafio de ensinar piano para uma criança de cinco anos de idade.

A busca por diferentes materiais didáticos e procedimentos me levaram a querer pesquisar sobre o tema. Da mesma forma, acredito que outros/as professores/as também gostariam de ter essa oportunidade.

Assim, esta pesquisa se justifica na medida em que pode contribuir com a construção de conhecimentos na área de pedagogia do instrumento, bem como com professores/as de piano que queiram trabalhar com a iniciação de crianças. Conhecer diferentes abordagens, entender seus princípios e objetivos é essencial ao professor que deseja construir um plano de trabalho e ensino de piano, enquanto ensino de música, específico para criança.

Além de abordar e explorar princípios de uma nova proposta, esta pesquisa poderá oportunizar o conhecimento de um material didático, a compreensão de como trabalhar com ele, pensar nos objetivos de uma proposta criativa e em atividades que possam servir de exemplo e estímulo aos professores na elaboração de seu planejamento de ensino, contribuindo assim para a adoção de uma “nova” pedagogia do ensino de música/piano para crianças.

Este trabalho está estruturado em 6 partes. Nesta “Introdução”, capítulo 1, apresento a necessidade que tive de buscar diferentes práticas de ensino de piano para crianças, o que me conduziu para dois tipos de práticas: prática tradicional e prática criativa.

O capítulo 2 traz o trabalho de Violeta Hemsy de Gainza, em especial seus princípios e práticas criativas de ensino de piano para crianças, como “Referencial teórico” desta pesquisa.

O capítulo 3, intitulado “Estudo da literatura”, aborda quatro subitens do tema, quais sejam: Abordagem e práticas tradicionais de ensino de piano, que apresenta um panorama do ensino tradicional desde o século XIX; Abordagens e práticas criativas de ensino de piano, explorando conceitos de práticas criativas e a importância da improvisação e composição como ferramentas na abordagem de ensino de piano; Aprendizagem criativa, considerando os meios social, cultural e familiar da criança. Aborda ainda, em práticas criativas, o ensino de piano em grupo/coletivo, seu surgimento no início do século XX e a importância dessa prática para o desenvolvimento do aluno de piano. Por fim, o ensino de piano enquanto ensino de música, que considera a música fazendo parte de todo o processo de ensino do instrumento em que o objetivo é aprender música tocando piano.

O capítulo 4 é dedicado à “Metodologia” e apresenta os procedimentos de coleta e análise dos dados desta pesquisa que se caracteriza como bibliográfica. A análise do conteúdo musical foi feita com foco na forma, na harmonia, na melodia, textura, temática, no estilo, caráter e gênero. Foram observados também aspectos da linguagem musical, seus significados explícitos e latentes, somados à aspectos da performance musical como: articulação, fraseado, o gesto, as dinâmicas, de forma objetiva a partir de conhecimentos teóricos, musicais e musicológicos.

No capítulo 5, o resultado da análise das 50 peças do livro *Nuestro amigo el piano- 50 piezas para niños compuestas por niños* (1970) aparece sumariado em nove diferentes conteúdos com o título “Aprendendo com as composições das crianças”. Este capítulo traz inferências sobre os conteúdos e procedimentos pedagógicos que possam ter sido usados por Gainza na orientação de seus alunos de piano para a composição das 50 peças do livro.

O 6º e último capítulo é dedicado às “Considerações finais” resgatando alguns passos da pesquisa e as reflexões finais sobre o processo de ensino criativo de piano em que a criança é protagonista na ação de aprender por meio da experiência prática, da criação antes da teorização dos saberes.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Violeta Hemsy de Gainza – trajetória e obras**

Violeta Hemsy de Gainza nasceu em 25 de janeiro de 1929 na província de Tucumã (Argentina). Foi pianista, pedagoga musical e musicoterapeuta, com ênfase na educação musical infantil através da improvisação e criação. Gainza tinha uma perspectiva de ensino humanista, considerando o aprendizado musical um direito humano (Fundação Konex, Violeta Hemsy de Gainza, 1989).

Aos 6 anos de idade iniciou seus estudos de piano na Academia de Belas Artes. Em 1950, aos 21 anos graduou-se em química e começou a trabalhar. Porém, optou pela música e em 1951 ganhou uma bolsa para estudar no Teacher's College da Universidade de Columbia na cidade de Nova York (EUA). Ao retornar ingressou na Universidade Nacional de Tucumã onde formou-se em licenciatura em música, instrumento piano no ano de 1956. Em 1976, estudou em Paris (França) com Gerda Alexander, criadora do conceito de Eutonia (Wikipedia, Violeta Hemsy de Gainza).

Gainza foi professora titular na Universidade de Salamanca (Espanha) e na Universidade Nacional de La Plata (Argentina).

De 1974 a 1986 Gainza dirigiu a Comissão de Musicoterapia da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME). Em 1983, Gainza foi professora de Didática musical no Conservatório Nacional de Música Carlos López Buchardo e no Conservatório Municipal Manuel de Falla. Na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação de Santiago (Chile) foi professora honorária de Pedagogia musical.

De 1986 a 1993, Gainza foi membro do Conselho da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME) e de 1995 a 2005 atuou como presidente do Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM) do qual foi fundadora e foi membro do Conselho Mundial das Artes da UNESCO em Valência na Espanha. Dentre tantas atividades já mencionadas, Gainza foi diretora da Coleção Musical da Biblioteca Pedagógica da Editora Guadalupe (Buenos Aires – Argentina).

No ano de 1987 recebeu a medalha de ouro da Peña El Cardón e em 1989 recebeu o diploma de mérito do Prêmio Konex para música clássica pelo seu trabalho como pedagoga (Fundação Konex, Violeta Hemsy de Gainza, 1989).

Gainza escreveu mais de 40 obras que foram traduzidas para diferentes idiomas e são constantemente citadas em teses e artigos de pesquisa. Seus escritos foram sobre pedagogia musical, ensino de piano e violão, conjuntos vocais infantis e juvenis e musicoterapia. Escreveu sobre iniciação musical de crianças, sobre improvisação, publicou livro de composições de seus alunos de piano, escreveu sobre eutonia, publicou coletâneas de peças fáceis para piano, escreveu sobre estudos de psicopedagogia musical dentre outros temas. A seguir, foram selecionadas algumas de suas publicações cujas temáticas se relacionam de alguma forma, direta ou indireta com este TCC.

Quadro 1: Algumas obras de Gainza que foram publicadas

|      |                                                                                                                                                |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1964 | <i>La iniciacion musical del niño</i>                                                                                                          |
| 1967 | <i>Jugar Y Cantar con La Guitarra</i> (quatro livros produzidos em parceria com a violonista e educadora Eva Kantor)                           |
| 1970 | <i>Nuestro amigo el piano: 50 piezas para niños compuestas por niños</i>                                                                       |
| 1973 | <i>L'educazione musicale nella scuola materna e nella scuola elementare</i>                                                                    |
| 1977 | <i>Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical: ensaios e conferencias – 1967-1974.</i>                                         |
| 1983 | <i>La improvisación musical</i>                                                                                                                |
| 1985 | <i>Aproximacion a la Eutonia. Conversaciones com Gerda Alexsander</i>                                                                          |
| 1987 | <i>Palitos Chinos</i>                                                                                                                          |
| 1988 | <i>Estudos de psicopedagogia musical</i>                                                                                                       |
| 1991 | <i>L'improvvisazione musicale. L'improvvisazione nell'educazione musicale: un gioco creativo per tutte le età e tutti i livelli scolastici</i> |
| 1992 | <i>Ocho Estudios de psicopedagogia Musical</i>                                                                                                 |
| 1997 | <i>Musica y educacion hoy</i>                                                                                                                  |
| 1997 | <i>Conversas com Gerda Alexander: vida e pensamento da criadora da Eutonia</i>                                                                 |
| 2020 | <i>Piezas faciles para piano : de los siglos XVII y XVIII: 1ª Parte</i>                                                                        |
| 2020 | <i>Piezas fáciles para piano de los siglos XVII y XVIII: Segunda Parte: Mediana Dificultad</i>                                                 |
| 2020 | <i>La Iniciación Musical del Niño: pedagogía musical</i>                                                                                       |

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Em seus últimos anos de vida, Gainza teve a saúde comprometida, perdeu a visão, mas “continuou tocando piano e ensinando” (Wikipédia, Violeta Hemsy de Gainza). Gainza faleceu em 07 de julho de 2023 em Buenos Aires - Argentina, aos 94 anos.

## **2.2 A abordagem criativa de Violeta Hemsy de Gainza**

A partir das leituras empreendidas para a construção do projeto de pesquisa e desenvolvimento do mesmo, o trabalho de Violeta Hemsy de Gainza como educadora musical e professora ativa no ensino de piano para crianças, durante seis décadas, apareceu como uma referência muito significativa na área da pedagogia do piano. Como dito anteriormente, a publicação de mais de 40 livros, traduzidos em diversas línguas, se mostrou um pilar presente na produção de professores e pesquisadores como exemplo de abordagem criativa do ensino de música/piano para crianças, dentre outros temas na área de música.

### **2.2.1 Princípios da abordagem criativa de ensino de Gainza**

Neste item são traçados os princípios gerais de sua metodologia de ensino de música/piano, da improvisação e composição e alguns materiais didáticos.

Segundo Carrilho (2023), Gainza é referência no cenário internacional da educação musical desde os anos 70. Sua abordagem educativa é de caráter humanista e ela defende a prática de “pedagogias abertas” que valorizam a aprendizagem musical “de dentro para fora”, em que o aluno aprende música fazendo música. O aluno participa ativamente das aulas, interagindo, questionando, dando sugestões e a partir disso desenvolve seu aprendizado refletindo sobre suas próprias vivências musicais (Carrilho, 2023).

Uma educação aberta seria aquela que, através da experiência e da reflexão, tende a promover no educando a dose de autonomia necessária para desempenhar-se como protagonista ativo em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem” (Gainza, 2015, p. 98).

Ao contrário de tudo isto, as “pedagogias fechadas” chamadas de ensino tradicional, abordam um ensino musical rígido, autoritário e mecânico, em que o aluno não tem oportunidade de expor sua opinião, seu gosto, sua criatividade, é um ensino musical planejado sem considerar os interesses do aluno. A educação musical tradicional “se

concentrou intensamente no ensino da técnica com duas obsessões fundamentais: como proceder para ler a música escrita e, depois, como proceder para poder executá-la” (Gainza *apud* Carrilho, 2023, s/p.)

Na educação instrumental, Gainza acredita no “fazer para conhecer”. O aluno deve ter contato com o instrumento desde a primeira aula, com foco na exploração do instrumento e participação ativa do aluno. O professor deve ser um incentivador e orientador, ajudando o aluno a desenvolver naturalmente sua musicalidade (Carrilho, 2023)

### 2.2.2 Improvisação e Composição

A improvisação e a composição no ensino de música para crianças é uma importante ferramenta a serviço do desenvolvimento e construção da compreensão musical e dos significados musicais. Segundo Beineke e Zanetta, elas podem proporcionar “Aprendizagens significativas no processo de tomadas de decisões musicais” (Beineke; Zanetta, 2014, p.197).

A improvisação é uma prática musical em que a criatividade aflora naquele momento. Tal habilidade se adquire explorando o instrumento em atividades como tocar de ouvido, brincar livremente no piano, descobrindo assim seus diferentes timbres, alturas e suas diversas possibilidades sonoras.

Já a composição é uma atividade programada em que as ideias serão organizadas, o que não deixa de ser uma prática criativa, pois o aluno vai usar os elementos adquiridos por meio da improvisação, da escuta ativa e da percepção musical (Rocha, 2016, p.34).

Compor música é tomar decisões musicais: escolher sonoridades, instrumentos, ritmos, experimentar diferentes combinações, decidir quando é hora de repetir, quando é hora de variar ou contrastar elementos musicais (Beineke; Zanetta, 2014, p. 198).

Compondo o aluno traz para a sua música suas vivências cotidianas, sua cultura e elementos do meio social em que vive.

Em seus longos anos de observação e trabalho pedagógico com seus alunos, Gainza (1983) diz que o aprendizado musical da criança parte de estímulos externos que estejam coerentes com os seus interesses. As crianças devem ter um ensino musical adequado à sua natureza e necessidade, explorando sua imaginação e criatividade.

É importante que o piano esteja aberto em casa e na escola para que a criança possa, mediante a exploração livre e criativamente guiada do mesmo, exercer seu direito natural de expressar-se, conectando-se com a realidade que a rodeia (Gainza, 1987, p. 5, tradução nossa).<sup>5</sup>

Gainza (1970) pontua que "a improvisação é uma prática habitual com seus alunos e, antes de abordar suas lições quase todo mundo passou a sentir necessidade de tocar livremente no teclado durante alguns minutos" (p. 3, tradução nossa).

A autora segue afirmando que ela ensina brincando e seus alunos aprendem brincando. Essa liberdade e envolvimento com o instrumento, sua livre exploração promovem um diálogo, uma confiança e intimidade da criança com o instrumento e suas possibilidades sonoras.

Para Gainza a improvisação é uma forma de jogo-atividade-exercício. E esse jogo pode ser entendido a partir de três aspectos: "- Objetivos da improvisação (para quê se joga); - Estímulos ou Materiais para a improvisação (com o quê se joga); - Técnicas de improvisação (como se joga)" (Lambert, 2011). Quanto aos objetivos, a improvisação deve permitir que a criança se coloque, explore, se expresse, construa conhecimentos, experimente sensações, viva experiências e desenvolva habilidades técnicas. Quanto aos estímulos, podem ser de natureza musical ou extramusical. Sons, ritmos, uma melodia ou forma, cores, objetos, sentimentos, imagens. "Não é necessário que se tenha estudado música ou que se tenha o domínio da técnica de um instrumento para poder improvisar com a voz, com o corpo, com um objeto sonoro ou um instrumento musical" (Lambert, 2011).

A pessoa que pratica a improvisação constrói suas relações com a música e exercita seu ouvido, sua sensibilidade, sua imaginação, sua memória, ao mesmo tempo que organiza e interioriza seus conhecimentos através da experiência. "Improvisar na música é a coisa mais próxima de falar na língua comum" (Gainza, 1983, p.7).

A improvisação pode levar a criança à composição, que surge através da exploração do teclado e das experiências musicais construídas, traduzindo a ideia de um tema específico, em que a criança imagina algo e expressa em forma de música ou toca algo e idealiza um

---

<sup>5</sup> No original: "Es importante que El piano este abierto em la casa y em la escuela para que el niño pueda, mediante la exploración libre y creativamente guiada del mismo, ejercer su derecho natural a expresarse, conectándose com la realidade que los rodea".

tema sobre aquela melodia. “É incrível a vida que se manifesta no teclado para a criança pequena” (Gainza, 1970, p. 3).

O processo de criação deve ser acompanhado e orientado pelo professor, mas sem afetar a liberdade e naturalidade do aluno. Aos poucos e ocasionalmente o professor vai introduzindo e explorando os conceitos técnicos e teóricos a partir das experiências vividas pelo próprio aluno.

Brincando com os sons que lhe proporciona o piano, a criança descobre quase de imediato e como por acaso os giros melódicos, rítmicos e harmônicos típicos da música de outros países e ambientes, de outras épocas, ou do estilo de determinados compositores que lhe resultam familiares porque os conhece através do disco ou de suas próprias execuções (Gainza, 1970, p. 3).

Esse processo apresentado pelas palavras de Gainza pode ser utilizado com qualquer faixa etária no ensino de música/instrumento. Com os alunos iniciantes, a construção de conceitos básicos pode surgir da própria prática dos mesmos e o professor vai ajudando o aluno nessa construção, relacionando a prática aos seus significados e símbolos, seus usos e funções no discurso musical.

Para alunos em outros estágios de desenvolvimento musical, novos conceitos, mais complexos vão surgindo e sendo incorporados ao que já se sabe, pela necessidade que surge da própria prática, seja de composição ou performance.

Quanto às técnicas de improvisação, o jogo pode começar pela exploração livre ou pela imitação, imitação acrescida de variações. À medida que se improvisa vai se aprendendo a improvisar, afirma Gainza.

Para uma improvisação dirigida, Lambert (2011) apresenta algumas sugestões de Gainza:

1. Improvisar uma melodia; 2. Improvisar uma melodia alegre; 3. Improvisar uma melodia em ritmo de valsa; 4. Improvisar uma melodia em La Maior; 5. Improvisar uma melodia em La Maior com acompanhamento básico de acordes; 6. Improvisar uma melodia em La Maior atentando para os parâmetros do som – altura duração intensidade; 7. Improvisar uma melodia em La Maior na forma A-B-A (Lambert, 2011)

Objetivando levantar aspectos dessa prática que vão gerando conhecimentos musicais foi escolhida uma das obras de Gainza, dentre as mais de 40 publicadas, uma que foi

organizada com 50 canções compostas por suas alunas e alunos, crianças de 7 a 14 anos de idade durante os dois primeiros anos de estudo de piano com Gainza.

### 3. ESTUDO DA LITERATURA

Esta investigação na literatura abarca inicialmente dois itens do tema, quais sejam: abordagens e práticas tradicionais de ensino de piano e abordagens e práticas criativas de ensino de piano. Dentro das práticas criativas trazemos também o ensino de piano em grupo e o ensino de piano enquanto ensino de música.

#### 3.1 Abordagens e práticas tradicionais de ensino de piano

Desde o século XIX o ensino de piano no Brasil segue o padrão dos conservatórios europeus, um ensino voltado ao estudo e reprodução da partitura. Ainda hoje essa tradição é muito forte nos conservatórios e até mesmo nas universidades brasileiras. O ensino de piano é voltado à interpretação de peças de compositores, principalmente europeus, começando geralmente no repertório do período Barroco até chegar no repertório dos séculos XX e XXI.

Segundo Campos, “a aprendizagem do piano se prendeu por muito tempo e até hoje está pautada na visão de formar intérpretes e estudiosos preocupados em reproduzir a partitura” (Campos, 2000, p.95).

Sobre essa abordagem de ensino musical alguns autores tecem críticas como: “esse ensino apresenta um repertório limitado e pré determinado para a criança, sendo uma aquisição mecânica sem vivência e pensamento” (Salles, 1996, p.152 *apud* Ferreira, 2022, p.23). Ou ainda, sobre os alunos orientados de acordo com esses princípios tradicionais que se tornam “presos a métodos e modelos programados, [e os] educadores acabam por minar o espírito criativo [dos alunos]” (Brito, 2001, p.30 *apud* Ferreira, 2022, p.14).

Montandon descreve o perfil da aula tradicional como uma aula em que o professor é o detentor do conhecimento e mostra ao aluno o que fazer e como fazer, usando o material didático que achar adequado. A metodologia é baseada em leitura de notas desde o início, a partir do dó central, priorizando a técnica instrumental e interpretação com repetição dos exercícios até o aperfeiçoamento, tendo como objetivo a execução e não a compreensão da linguagem musical (Montandon, 1992).

Mesmo assim, essa abordagem tradicional é prevalente no ensino de piano nos dias de hoje e, gerações e gerações de pianistas têm sido formadas a partir dessa abordagem. Os métodos que eram utilizados na primeira metade do século XX ainda são encontrados e

valorizados nos programas de ensino de piano no Brasil, como: *The Leila Fletcher – Piano Course book 1 to 6* de Leila Fletcher (1950), Michel Aaron - *Piano Course Book One* (1985); John Thompsom – *Modern Course For The Piano* (1950); Edna Mae Burman – *A dozen a day* ( 1950); Carl Czerny – *Escola do Mecanismo* (1856); Ettore Pozzoli – *A técnica diária do pianista* (1927); Hannah Smith- *20 estudos progressivos do pedal op.24* (1997).

Isto se deve ao fato de que eles atendem bem às características da abordagem de ensino tradicional oferecendo uma gama de exercícios e repertórios preparados para que o aluno possa desenvolver de forma sistemática e gradativa a leitura de diferentes partituras, do nível básico ao intermediário, exercícios técnicos que tentam abarcar as necessidades técnicas das diferentes obras eruditas de vários períodos da história da música europeia para piano em específico.

Por exemplo, no período Barroco o uso do contraponto exigia a independência das mãos e dedos para ressaltar diferentes melodias na mesma mão. Os ornamentos eram muito presentes e para a interpretação de obras desse período algumas habilidades técnico-pianísticas precisavam ser desenvolvidas. Outro aspecto é o uso restrito do pedal, pois os instrumentos de teclas da época não tinham pedal de sustentação. Isso exige do pianista dos séculos XIX em diante uma técnica de dedos que compensasse a dificuldade de executar legatos nos instrumentos que antecederam o pianoforte.

Enquanto no período clássico o pianista se preocupa com uma técnica que possibilite um toque no piano mais claro e brilhante, com pedalização discreta, no período romântico o repertório explorava possibilidades sonoras do piano moderno, com interpretação extremamente expressiva, usando dinâmicas com grandes variações de intensidade e pedal de sustentação. E assim nos períodos que se seguem.

Os livros de técnica pianística e repertório utilizados nas aulas de piano na abordagem tradicional atendem, dentre outras, a essas características mencionadas e vem cumprindo seu papel.

Porém, apesar dessa prevalência, outras abordagens também vêm conquistando espaço (Uszler, 1991) e oportunizando formas diferentes de ensino aprendizagem de piano como a que trataremos a seguir, que é a abordagem criativa.

### **3.2 Abordagens e práticas criativas de ensino de piano**

A iniciação à aprendizagem do instrumento piano, em qualquer faixa etária, por meio de abordagens criativas, parte da vivência musical antes da introdução de conceitos teóricos e técnicos. Tomando como exemplo a aprendizagem da língua materna, em que aprendemos a falar para depois aprender a ler e escrever, na abordagem criativa o fazer musical também parte da experimentação sonora, da experimentação do instrumento, da criação livre ou direcionada, enfim, da vivência da linguagem musical, do fazer musical.

As práticas criativas de ensino de piano sugerem a vivência musical pelo experimento das possibilidades sonoras do instrumento. As primeiras aulas da criança no piano são ideais para conhecer e explorar o instrumento de forma livre, despertando na criança o prazer e o interesse pela prática musical. As abordagens criativas priorizam a improvisação e a criação.

De acordo com Gainza (1988), o ensino de música deve ser “de dentro pra fora” (p. 117) ou seja, são as experiências vividas pelo aluno é que vão construindo sua aprendizagem.

O ensino de piano não deveria ser pautado apenas na prática do instrumento, mas na vivência e aprendizagem musical. Os conceitos virão após o aluno interiorizar os aspectos musicais abordados através de treinamento auditivo, improvisação e composição, despertando no aluno o prazer e o interesse pelo aprendizado do instrumento.

Para Campos (2000, p. 76) “o piano, como qualquer instrumento a ser manipulado, para ser usado com liberdade terá que ser visto, sentido, experimentado, afagado, tateado e conhecido”.

Na abordagem criativa, a improvisação é uma técnica pedagógica. Gainza (2015) distingue três tipos de improvisação e o terceiro deles é justamente a improvisação educacional que é: “a técnica didática que será aplicada pelo pedagogo nos distintos níveis e aspectos do processo de ensino-aprendizagem musical”. (Gainza, 2015, p.67-68).

A improvisação como recurso didático, estimula a expressividade e promove a manipulação ativa das estruturas sonoras como ritmos, escalas, compassos; além de desenvolver a memória, a concentração e a criatividade. Tudo isso pode ser trabalhado em atividades de percepção auditiva, rítmica e melódica e na prática de instrumento, manipulando as diversas possibilidades sonoras brincando com escalas e acordes, em diversas tonalidades, contraponto e outros elementos, sempre orientado pelo professor, conforme o que ele quer trabalhar.

Longo e Moraes (2017), consideram a possibilidade da aquisição de elementos da

técnica instrumental através da improvisação, manipulando os elementos sonoros, onde o desenvolvimento musical se dá a partir das próprias vivências do aluno na prática musical.

Segundo os autores

A improvisação é uma ferramenta que possibilita a aquisição do conhecimento do teclado pela exploração nas teclas e sua conexão direta com os sons, tornando o instrumento mais próximo do executante, apresentando-se como uma possibilidade palpável, real, concreta, de domínio sonoro, sem, no entanto, utilizar as diretrizes de uma leitura musical (Longo e Moraes, 2017, p.8).

Além disso, desenvolve a criatividade abrindo caminhos para a composição. Sobre a composição no ensino aprendizagem de crianças, Fragoso explica que ela é “um meio que lhes permite aprender ideias de música e de mundo, apropriar-se delas e, criativamente, traduzi-las e expressá-las, (re)inventar novas músicas e mundos” (Fragoso, 2021, p. 241 *apud* Ferreira, 2022, p. 22).

Na abordagem criativa a leitura e a notação musical acontecem gradativamente após as vivências sonoras, assim como aprendemos a falar para depois aprender a ler. A escrita musical e sua compreensão são muito importantes para a educação musical da criança. Mas antes da escrita tradicional podem ser exploradas várias formas de registro das ideias musicais. A escrita tradicional deve ser introduzida na medida em que o domínio das sonoridades e ideias musicais requeiram registros mais precisos de ritmos e alturas. Nesse sentido, França afirma que “as convenções da escrita permitem registrar e compartilhar percepções, ideias, fatos e informações” (França, 2010 *apud* Ferreira, 2022, p.25).

Então, as práticas criativas sugerem a vivência musical antes dos conceitos técnicos e teóricos. Longo (2016) traz a opinião de três professoras sobre as práticas criativas no ensino aprendizagem de piano recolhidas em entrevistas feitas com elas para sua pesquisa. Violeta Gainza, por exemplo, afirma que “o aluno, através da improvisação, da composição, consegue muitas coisas porque está aplicando à música, a mesma conduta libertadora, de busca, que ele deveria ter em relação a qualquer aspecto da vida”. Nesse mesmo sentido, Elvira Drummond (*apud* Longo, 2016) diz “a criação é um exercício de liberdade. Com o tempo, vira hábito – melhor dizendo: vira vício!” (p. 168). Para Moema Craveiro Campos (*apud* Longo, 2016) “abrir o piano e perceber as variantes sonoras que o instrumento oferece, em seguida convidar o aluno a **desenhar**, com os sons, paisagens musicais, é o primeiro

passo” (p. 173).

### 3.3 Aprendizagem criativa

Feldman (2008, *apud* Beineke, 2012, p. 50) define que a aprendizagem criativa ocorre dentro de domínios específicos, envolvendo a aquisição de técnicas, habilidades, informação e tecnologia que potencializam o desenvolvimento da criatividade.

Segundo Beineke (2012), na área da educação, o termo aprendizagem criativa é a combinação da aprendizagem e da criatividade, sendo que a criatividade ocorre em áreas específicas do conhecimento. Na aprendizagem criativa para crianças é preciso considerar o meio social e cultural em que vive e suas influências familiares, e assim entende-se que a criança pode desenvolver-se criativamente na música por meio de atividades musicais na escola, em ambientes recreativos e em seu convívio familiar, portanto essa aprendizagem acontece em práticas musicais a que elas têm acesso.

De acordo com Beineke (2012), a meta dos educadores musicais é criar comunidades musicais de prática baseadas na criatividade e colaboração musical. Participando como compositores, intérpretes e agentes de seus aprendizados, as crianças constroem sua própria identidade e suas ideias de música.

Através da aprendizagem criativa o aluno constrói sua própria identidade musical, com o auxílio do professor, que o orientará propondo atividades criativas como a improvisação e a composição. Nessas atividades o aluno vai exercitar sua criatividade, seu gosto, seu senso analítico e crítico, formando assim suas ideias de música.

Segundo Rocha,

O conceito de ideias de música adotado por Beineke (2009, 2015) é empregado para dar significado ao que os alunos atribuem às suas composições musicais, por meio de **processos criativos e intersubjetivos** de fazer e pensar música, envolvendo atividades dinâmicas como questionar, transformar e ampliar ideias (Rocha, 2016, p. 30).

Essas ideias de música podem ajudar o professor no planejamento das aulas, pois através delas ele pode perceber o nível de compreensão musical dos alunos, os conteúdos que os alunos já apreenderam, as linguagens musicais que eles utilizam.

### 3.3.1 Ensino de piano em grupo/coletivo

O ensino de piano para criança, além de se valer de práticas como a improvisação e a composição, pode beneficiar-se também das aulas de instrumento em grupo. De acordo com Montandon (1992) no início do século XX houve nos Estados Unidos um movimento a favor da aula de piano em grupo. Alguns professores de piano já adotavam essa prática desde o começo do século XIX. Logier em 1815 dava aulas de piano para grupo de até 30 alunos, de diversos níveis. Os alunos tocavam juntos a maior parte do tempo e o objetivo das aulas era, além da prática do instrumento, desenvolver a improvisação, construir o conhecimento de conceitos teóricos e de harmonia.

Também no começo do século XIX, considerado como precursor das aulas de piano em grupo, Calvin B. Candy dava aula para grupos de até 4 alunos. Esses alunos estudavam peças diferentes e na aula em grupo faziam comentários críticos sobre as execuções uns dos outros, desenvolvendo assim a audição ativa e seus conceitos musicais.

Em 1856 as aulas de piano em grupo passam a ser adotadas em algumas escolas públicas de educação básica no Canadá e em 1860 nos Estados Unidos. Segundo Montandon (1992), essas aulas deveriam ser acessíveis a todos e não exclusivamente à formação de concertistas, a prioridade seria a linguagem musical e não a execução do instrumento. Mas só no ano de 1913, tem-se o registro do início das aulas de piano em grupo em escolas públicas na Inglaterra (Montandon, 1992).

Sobre o ensino de piano em grupo no Brasil, Montandon (1992) aponta as concepções pedagógicas de Robert Pace, Marion Verhaalen e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves na implantação do ensino de piano em grupo no país. Seus materiais são direcionados à aula de piano em grupo para crianças iniciantes. Em 1973, após Robert Pace vir ao Brasil ministrar cursos de divulgação de sua obra educacional, ela foi adaptada para o Brasil. Pace defendia o ensino democrático do piano, em que o aluno desenvolvesse a compreensão do que estava tocando e o gosto pela música (Montandon, 1992, p. 76 -77).

Para Verhaalen, o ensino em grupo é importante para o entrosamento entre alunos e professor e para a troca de experiências que ocorre nessas aulas (Montandon, 1992, p. 99). As atividades propostas em sua metodologia de ensino abrangem contextos musicais como desenvolvimento da audição, da transposição, da criatividade, da harmonia, da técnica e exercícios de reforço da aprendizagem (Montandon, 1992, p. 103).

Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves diz que o ensino tradicional focado em técnica e repertório, priva o aluno da musicalidade. Sua obra “Educação Musical através do Teclado”, fruto de pesquisas para aula em grupo, inclui no processo de ensino as habilidades funcionais, que são as capacidades de tocar por imitação, ler à primeira vista, harmonizar, transpor, criar, executar repertório, analisar e ouvir criticamente, desde o início dos estudos, com o objetivo de desenvolver a musicalidade total do aluno, para que ele compreenda a linguagem musical e esteja preparado para expressá-la através do teclado. O processo de aprendizagem ocorre em espiral. A obra é composta de 4 volumes e está dividida em três etapas: musicalização, leitura musical e desenvolvimento das habilidades funcionais (Montandon, 1992, p. 112 - 114).

Santiago (2021) diz que as aulas de piano em grupo apresentam várias vantagens no processo de ensino-aprendizagem, entre elas: a democratização, pois a aula de piano em grupo é uma modalidade de ensino mais acessível e pode ser desenvolvida em escolas de música, escolas públicas ou projetos sociais, considerando que um número maior de alunos pode ter acesso às aulas de piano; a motivação dos alunos, pois podem interagir uns com os outros, havendo assim a valorização do progresso individual e coletivo; a dinâmica das aulas, onde a didática aplicada não pode favorecer um ou outro aluno e sim deve promover o envolvimento e a participação ativa de todos (Santiago, 2021 p. 35).

Em termos didáticos, as aulas de piano em grupo desenvolvem a escuta musical e a auto escuta para que haja sincronia na execução, o processo de criação, a análise musical, a familiaridade com o repertório e o desenvolvimento da autoavaliação e performance.

As aulas de piano em grupo também promovem a socialização, incentivando a interação entre os colegas e a aprendizagem mútua, trocando experiências e enfrentando juntos os desafios.

Para Tourinho (*apud* Rocha, 2016) as aulas de piano em grupo trazem maior motivação ao aluno em relação às aulas individuais, pela oportunidade de trocar experiências, interagindo e colaborando com o outro, favorecendo assim a percepção dos conteúdos musicais que estão sendo trabalhados e para Santos (*apud* Rocha, 2016), além da troca de conhecimentos e motivação, a aula de piano em grupo gera uma competição saudável entre os alunos (Rocha, 2016).

Santiago (1995) aponta como vantagem na aula de piano em grupo a otimização do

tempo do professor, o desenvolvimento da autoconfiança, a motivação devido a interação com os colegas, a performance e a prática de conjunto, aprender imitando o outro, a oportunidade de ouvir, interpretar e criticar, o aprendizado da literatura do instrumento e o aprimoramento de conhecimentos teóricos em geral. Como desvantagem aponta somente a menor atenção recebida pelo professor comparado à aula individual, o que pode ser compensado alternando as aulas individuais com as aulas em grupo (Santiago *apud* Rocha, 2016).

Vale ressaltar que nas aulas em grupo os estudantes têm a oportunidade, tanto de ouvir os colegas como de tocar pra eles, exercitando assim a prática da performance, de tocar em público. Esse é um exercício tão importante para o pianista quanto o domínio do instrumento no que tange aos aspectos técnicos, estilísticos e interpretativos das obras que vai apresentar ao público e deve ser vivenciado ao longo de todo o processo de estudo. A vivência das emoções relacionadas à performance ajuda no autoconhecimento do pianista bem como a construir controle e confiança para os momentos de performance em público.

### **3.3.2 Ensino de piano enquanto ensino de música**

Outra proposta de ensino de piano, que difere do ensino tradicional, tem seus princípios calcados na ideia do ensino de música como elemento fundamental em todo o processo de ensino de um instrumento. Em Montandon (1995) encontramos alternativas didáticas ao ensino de piano propostas na década de 80 por Gonçalves, Verhaalen e Oliveira.

Essas autoras apresentam como objetivo principal musicalizar através do piano e não simplesmente ensinar a tocar piano. As autoras focam no ensino musical para todos, considerando que a maioria não aprende para ser músico profissional. Essa “nova” abordagem de ensino musical propõe que o aluno aprenda cantando, se movimentando, tocando sobre a carteira, verbalizando, treinando auditivamente, improvisando, compondo, para depois abordar a leitura musical. A proposta é reavaliar o ensino tradicional.

Para Verhaalen, “fazer a criança sentar-se diante do piano e encontrar as teclas representadas pelas notas escritas na pauta é anti-pedagógico e anti-criança” (Montandon, 1995, p. 68).

Outro aspecto importante que aparece na maioria dessas propostas citadas é o fato de que as aulas de piano não serão exclusivamente em grupo. Para Gonçalves, Verhaalen e

Oliveira é importante uma combinação de aulas individuais com aulas em grupo ou em dupla, pois a aula individual permite uma maior assistência do professor e por outro lado nas aulas em grupo ou dupla a interação com os colegas é estimulante.

Considerando a música como uma linguagem, a aula de piano deve desenvolver o conhecimento dos elementos da linguagem musical de forma musical, pela vivência, pela experiência. O objetivo é aprender música tocando piano. Todo indivíduo pode aprender a linguagem musical e desenvolvê-la em algum nível de habilidade, sem considerar o que alguns chamam de talento<sup>6</sup> como um pré-requisito para essa prática. Para isso é preciso associar a performance instrumental com os conceitos da linguagem musical.

Os educadores musicais têm considerado a importância do uso da psicologia educacional, tanto para conduzir as aulas de música como para elaborar o material pedagógico. A partir disso concluiu-se que o uso dos sentidos visual, tátil, auditivo e da memória cinestésica, ativam a percepção, o que faz com que os conceitos musicais sejam memorizados mais rapidamente. Deve-se considerar o gosto, a preferência e a participação ativa do aluno, para que ele seja motivado e se interesse pela atividade proposta na aula, envolvendo-se assim com o processo de aprendizagem. Essa modalidade de ensino promove no aluno sua independência de aprendizagem, tornando-o capaz de construir seus conhecimentos através das suas próprias vivências.

Para que essa metodologia de ensino seja eficiente, o professor deve estar consciente que não será apenas um transmissor de conteúdos e sim um guia do processo de aprendizagem do aluno, sua função é elaborar a estratégia de ensino mais adequada à realidade de cada aluno.

Para que todos os objetivos da aula de piano em grupo sejam alcançados, é fundamental a participação ativa do professor, orientando com segurança e propondo atividades variadas, com escolha criteriosa do repertório e com diferentes abordagens que despertem o interesse e a criatividade dos alunos.

O professor além da organização dos conteúdos e da pedagogia que deve adotar, precisa orientar a convivência dos alunos e atribuir a eles diferentes funções durante as aulas, assim todos participam do processo de aprendizagem entre si e com o professor, é o que

---

<sup>6</sup> Talento: tema passível de discussão, pois alguns consideram uma habilidade inata e outros uma habilidade adquirida ao longo da vida, mas, pesquisas apontam que a inteligência musical está presente em todos.

chamamos de aprendizagem cooperativa (Santiago, 2021, p. 36-37).

Dentre diferentes propostas, elaboradas em épocas diferentes, mas com princípios semelhantes, em especial a vivência no instrumento antes da leitura, citamos aqui uma proposta mais atual, elaborada no século XXI, por duas pianistas professoras.

A proposta concretizada no livro “Piano. Pérolas: quem brinca já chegou” (2019), de Carla Reis e Liliana Botelho traz o ensino por imitação. Mesmo considerando importante a leitura no processo de aprendizagem as autoras defendem que:

numa primeira etapa, é importante também que o aluno desenvolva outros aspectos como por exemplo: domínio da topografia do teclado, aquisição da técnica básica, memória, criatividade, exploração sonora, percepção da dimensão estética da música e compreensão de elementos estruturais da linguagem musical (Reis; Botelho, 2019, p.10).

O livro é composto de 18 peças, sendo doze destinadas ao Iniciante 1 e seis para Iniciante 2 e Intermediário 1, organizadas em ordem crescente de dificuldade. As peças exploram diferentes caracteres, e atmosferas sonoras, em ritmos como bossa nova, forró, zouk, salsa, samba, valsa, tarantela.

As autoras informam que o ensino por imitação promove o “desenvolvimento das competências técnico-musicais básicas, compreensão musical e desenvoltura performática” (2019, p.11) e mais adequado à fase inicial do aprendizado de piano. De acordo com as autoras, esse processo de aprendizagem deve se dar por meio da imitação visual, auditiva e cinestésica.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa é realizado a partir de referências teóricas como material escrito já publicado, por meio físico ou eletrônico como livros, artigos científicos, dissertações, teses, ensaios, páginas de web sites, dentre outros materiais.

De acordo com Moreira e Caleffe, “a pesquisa bibliográfica não deve ser confundida com a revisão ou resenha bibliográfica” (2006, p.74). Todo tipo de pesquisa demanda um estudo bibliográfico, um apoio teórico. Entretanto, a pesquisa bibliográfica por si já é um tipo de pesquisa.

A partir dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa foi feito um estudo da literatura objetivando conhecer os princípios e características da abordagem e práticas criativas, para o ensino de piano para crianças.

Tomou-se como referencial teórico, princípios do trabalho de Violeta Hemsy de Gainza que, durante pelo menos seis décadas, atuou ativamente como professora de piano por meio de uma abordagem criativa.

Gainza publicou mais de 40 livros, muitos deles traduzidos para diferentes línguas e publicados em diversos países da América e da Europa. Dois de seus livros são de composições de seus alunos, crianças e adolescentes e por isso um deles foi selecionado como objeto de estudo desta pesquisa. Como dito na Introdução desta pesquisa à p.9, o livro selecionado foi - “*Nuestro amigo el piano. 50 piezas para niños compuestas por niños*” (1970).

### 4.2 Análise de conteúdo

Para a análise do conteúdo do livro, ou seja, as composições, tomou-se como referência a análise musical formal, harmônica, melódica, textural, temática, estilística, de caráter e de gênero. Aspectos da linguagem musical, seus significados explícitos e latentes, somados a aspectos da performance musical como, articulação, fraseado, o gesto, as dinâmicas. Tudo isso foi analisado como conteúdos, de forma objetiva a partir de conhecimentos teóricos, musicais e musicológicos.

De acordo com Franco (2012), para o analista está tudo posto lá, nas obras. É a partir desse conteúdo manifesto, explícito que se começa a análise. Entretanto, temos que considerar um outro aspecto igualmente importante que é o que está nas entrelinhas da composição, o conteúdo oculto, “o que nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos” (Franco, 2012, p.30).

Os procedimentos pedagógicos utilizados por Gainza no processo de ensino aprendizagem criativos de piano dos alunos que compuseram as 50 canções do livro, não estão descritos no livro, portanto tomamos a construção de inferências como forma principal da segunda etapa da análise para atingir os objetivos propostos.

Segundo Franco, ancorada em Bardin (1977), “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (...)” (Franco, 2012, p. 31).

Explicando melhor

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação (Franco, 2012, p.32).

Assim, a construção de inferências se deu a partir dos conteúdos musicais utilizados nas composições e na análise de cada um deles. Foram selecionados nove itens presentes nas composições, devido à recorrência desses elementos em diversas peças do livro, para inferir sobre alguns processos pedagógicos possivelmente utilizados na construção de conhecimentos teóricos, musicais e performáticos das crianças e que serão descritos no capítulo 5.

#### 4.3 Objeto de Estudo

O livro *Nuestro amigo el piano. 50 piezas para niños compuestas por niños*, foi organizado por Gainza e teve sua primeira edição publicada no ano de 1970. O livro reúne 50 composições de seus/suas alunos/as, entre 7 e 14 anos, compostas durante os dois primeiros anos de aula de piano com Gainza, como já informado no cap 2, p. 21.

As páginas 3 a 7, que antecedem o índice (ver ANEXO B) trazem orientações de

Gainza sobre o trabalho de improvisação e composição com as crianças. Para a autora os alunos precisam de um tempo para brincar livremente no piano, adquirindo assim uma intimidade com o instrumento e a liberdade de se expressar livremente através da improvisação.

A improvisação pode levar à criação. O professor deve estar envolvido nesse processo para orientar o aluno e usar os recursos pedagógicos que achar mais adequados para desenvolver essas habilidades.

A composição surge através da exploração de uma ideia ou tema específico. Essas ideias surgem das descobertas de possibilidades sonoras do instrumento e das experiências vividas pela criança.

Esse processo modela a sensibilidade e a identidade musical da criança, sem interferir nas características naturais da infância. Gainza afirma que “Existe uma arte infantil, com características próprias, diferente da arte dos adultos” (1970, p. 5, tradução nossa).<sup>7</sup>

Segundo a autora, o processo de composição do livro, possibilitou aos alunos viver intensamente diversos aspectos técnicos e musicais e poderá contribuir para que os alunos iniciantes de piano, possam se conscientizar de tópicos musicais básicos como: tonalidades, modos, acordes, ritmo, esquemas e formas de acompanhamento, forma musical, sinais de expressão, nuances e dedilhado.

#### **4.4 Procedimentos metodológicos**

A partir da seleção da obra de Gainza foi feita a leitura da Introdução (p. 3-5) e Guia didático (p. 6,7) em busca dos princípios e objetivos da obra explicitados pela própria autora. Em seguida foram tocados ao piano cada uma das 50 peças a fim de ter uma percepção geral delas, uma a uma. Nesta etapa foram feitas anotações sobre cada uma das peças quanto à tonalidade/harmonia, linguagem, fórmula de compasso, gênero, forma, caráter, textura, aspectos melódicos e rítmicos.

O próximo passo foi estabelecer as categorias e dentro de cada uma delas, os conteúdos identificados nas composições para análise. Esta etapa foi mais objetiva enquanto que, a etapa seguinte, que seria de pensar procedimentos pedagógicos e atividades que poderiam ter sido realizadas para chegar ao resultado daquelas composições, se deu por meio

---

<sup>7</sup> No original: “Existe un arte infantil, con características propias, diferente del arte de los adultos”.

de inferências.

A produção de inferências realizadas com base em comparações foi relevante e fundamental nesse processo de análise. De acordo com Franco (2012)

Produzir inferências é, pois, *la raison d'être* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados (Franco, 2012, p. 32).

As inferências foram construídas a partir dos elementos que Gainza (1970) cita no livro às páginas 3 a 7, ou seja, os princípios que são descritos de forma deliberada e os meus próprios construtos teóricos e práticos, como pianista e professora de piano relativos à pedagogia do piano.

A análise de conteúdo buscou verificar os elementos empregados nas composições e entendidos como conteúdos musicais (teóricos e práticos) que as crianças aprenderam no e por meio do exercício de criação.

No capítulo a seguir estão descritos muitos desses conteúdos a partir da análise musical das obras e como já dito anteriormente, das inferências construídas sobre os procedimentos metodológicos usados ou que podem ser usados pelos professores para o ensino criativo de piano com crianças.

## 5. APRENDENDO COM AS COMPOSIÇÕES DAS CRIANÇAS

Segundo Gainza (1970), seus alunos aprendem brincando, explorando o instrumento livremente, improvisando. Através da improvisação, brincando com as diversas possibilidades sonoras do piano, conseqüentemente o aluno desenvolve sua percepção musical, descobrindo diferentes ritmos, melodias e harmonias com características de diversos lugares, ambientes, estilos e épocas.

Com a orientação do professor, aos poucos a criança vai se conscientizando dos conceitos musicais que vão sendo construídos a partir da sua prática na improvisação, composição e registro (com símbolos alternativos ou com os da linguagem musical tradicional).

Uma ideia rítmica, um acontecimento, um objeto, um motivo melódico ou rítmico podem ser o elemento motivador de uma composição. Aos olhos atentos e sensíveis do professor que percebe o que a criança trouxe pra aula, o que está nos seus sentimentos ou interesses naquele momento, a criança é estimulada e apoiada no desenvolvimento e realização de suas ideias.

No processo de composição, é possível explorar vários elementos musicais como: uma determinada tonalidade ou modo, acordes em posição fundamental ou invertidos, fórmulas de compasso, motivos rítmicos, gêneros musicais, formas musicais, tipos de acompanhamentos diversos, dinâmica e digitação. As composições das crianças geralmente são influenciadas pelas músicas que ouvem, as canções típicas do lugar onde vivem ou de outros lugares.

Somado a tudo isso, é fundamental que a criança tenha liberdade e possa desenvolver sua criatividade, suas ideias, sua sensibilidade, sendo o professor um orientador que, para além das questões musicais, considera as características da infância na orientação das crianças.

Analisando as 50 peças do livro (ver Índice em ANEXO A), encontramos os diversos elementos musicais citados anteriormente, desenvolvidos a partir da pedagogia musical de Gainza, que prioriza o desenvolvimento da musicalidade de forma lúdica, criativa e intuitiva, o que torna o aprendizado significativo, consciente e prazeroso.

O conteúdo musical das composições reunidas neste livro é bastante abrangente: compassos simples, compostos, alternados; mudança de compasso e de duração básica; melodia apresentada na mão direita e na mão esquerda; acompanhamentos em arpejos, em intervalos harmônicos de duas notas, em acordes de três sons, baixo *d'Alberti*, *ostinato*; diferentes tonalidades, escalas maiores, menores, cromáticas, pentatônicas, de tons inteiros, escalas modais; ritmos de samba, jazz, valsa, polca, marcha, diferentes danças, como por exemplo, tango e chacareira; formas A-B-A, rondó, tema e variações; diferentes andamentos e caráter, marcado por expressões como por exemplo: *Alegre*, *moderado*, *con calma*, *animado*, *girando*, *afetuoso*, *amable*, dentre tantas outras; sinais de dinâmica; diferentes articulações como *staccato*, *legato*, *tenuto*; *fermata*; sinais de repetição, casa 1 e casa 2; sugestão de dedilhados.

Chama a atenção a riqueza de elementos presentes nas composições desse livro especialmente por terem sido feitas por crianças nos seus dois primeiros anos de aula de piano. Mas, de acordo com o pensamento de Gainza e o princípio da prática criativa de ensino de piano defendida e professada por ela, podemos inferir um pouco do trabalho realizado com essas crianças no processo de ensino aprendizagem e que resultaram nessas composições.

De acordo com Gainza (1970, p. 5), os elementos musicais geralmente trabalhados nas composições são:

- 1) exploração total ou parcial de uma determinada tonalidade ou modo
- 2) utilização de um determinado recurso melódico: série de acordes que vão sendo invertidos, (em sua forma melódica), uso de cromatismos, etcétera
- 3) utilização de uma determinada fórmula de acompanhamento
- 4) exploração de um motivo rítmico
- 5) utilização de um determinado acorde ou série de acordes
- 6) uma exploração harmônica: na direção do descobrimento de novos acordes ou agregados sonoros
- 7) um gênero musical (marcha, minueto, jazz)
- 8) uma forma musical (canção, rondó, ABA, etcétera)

9) a utilização de fórmulas harmônicas e motivos de acompanhamentos empregados pelos grandes autores nas obras em estudo.

10) um tema literário: trens, palhaços, nuvens etc., capazes de sugerir sobretudo uma dinâmica.

A seguir foram feitas reflexões a partir da análise das cinquenta peças desse livro e das orientações da própria Gainza registradas na Introdução e no Guia didático do livro às páginas 3, 4, 5, 6 e 7 (Ver ANEXO B). O objetivo aqui não é trazer a análise de todas as peças, mas sim refletir sobre alguns dos conteúdos dessas peças e possíveis atividades que resultaram nas composições do livro e como essas peças podem ser inspiração aos professores no processo de ensino aprendizagem de piano a partir da improvisação e da criação com crianças iniciantes no estudo de piano.

Foram selecionados 9 aspectos dentre todos analisados para reflexão aqui neste capítulo. São eles: 1) Pentacordes, 2) Melodia na clave de fá, 3) Escala Pentatônica, 4) Compasso composto, 5) Danças, 6) Harmonia, 7) Modos eclesiásticos, 8) Motivo rítmico, 9) Formas. As partituras das peças, cujos excertos foram utilizados como exemplos nesse capítulo, encontram-se na íntegra no ANEXO C.

### 5.1) PENTACORDES

O primeiro conteúdo que destacamos é o trabalho com pentacordes<sup>8</sup>. Doze peças das cinquenta estão construídas dentro de um pentacorde, com as mãos posicionadas na extensão de uma 5ª justa.

O trabalho com pentacordes favorece inúmeros exercícios no teclado com as duas mãos para o iniciante descobrir o teclado, suas sonoridades, diferentes ritmos. Pode-se explorar todo o teclado tocando os pentacordes de Dó M e Sol M, por exemplo, que não usam nenhuma tecla preta. A criança pode tocar em *staccato* ou *non legato* ou mesmo *legato* se lhe for confortável no início. Sem tirar a mão da posição de dó ou sol pode tocar os 5 dedos em graus conjuntos ou disjuntos, em movimento ascendente, descendente, com os ritmos que

---

<sup>8</sup> Pentacorde: é uma sequência de cinco notas consecutivas, especificamente as cinco primeiras notas de uma escala maior ou menor.

quiser em todas as regiões do piano. Pode tocar com apenas um dedo de cada mão, de acordo com as possibilidades da criança naquele momento.

Ainda dentro de um pentacorde pode tocar de mãos separadas ou alternadas. Quando de mãos juntas, pode tocar em movimento contrário das mãos que é um movimento facilitador, pois para sua execução devem ser acionados os mesmos dedos das duas mãos, em simultaneidade. O movimento paralelo exige outro tipo de coordenação e pode ser um desafio bom ou pode ser evitado no começo para que a criança possa continuar explorando os sons e ritmos sem entraves técnicos.

Com as duas mãos na posição de Dó M, por exemplo, para se tocar em movimento paralelo a nota dó com as duas mãos será necessário coordenar dedo 5 da mão esquerda com o dedo 1 da mão direita, e assim por diante.

O uso do pentacorde possibilita ainda experimentar diferentes tonalidades, ou seja, ouvir o som de diferentes pentacordes, mesmo antes de entender sobre ciclo das quintas, sobre a formação das escalas com seus intervalos característicos e, conseqüentemente, as alterações das notas. Todos esses procedimentos podem ser feitos com os pentacordes nos modos menores também.

A sensação de tensão e repouso já pode ser vivenciada pela criança que ao tocar um pentacorde pode ser acompanhada pelo professor com acordes ou apenas uma nota de I e V graus.

A criança pode ser estimulada a repetir ritmos que o professor canta ou percute para ela, pode criar canções a partir de um determinado tema, para um brinquedo afetivo, para um animal de estimação, para o papai ou mamãe, pode ser desafiada a reproduzir pequenas melodias cantadas pelo professor. Cantar com uma letra criada por ela ou mesmo com o nome das notas.

As possibilidades são inúmeras, quantas sejam da criatividade da criança e do professor que a estimula e encoraja nessa experimentação, nesse jogo divertido.

A primeira das peças do livro construída em um pentacorde é a n.1, intitulada *DEDO CON DEDO* (figura1), e foi composta por Nely Musto aos 8 anos de idade.

Construída a partir do pentacorde de Sol M, com duas frases, nas claves de sol e fá, em movimento contrário, com as duas mãos na posição de sol. A melodia está escrita em terças e notas repetidas, em métrica binária simples. A primeira frase em movimento

ascendente e a segunda, descendente. As duas mãos permanecem todo o tempo na mesma posição.

Figura1: *Dedo com dedo*



Fonte: editoração Helaine C. R. Oliveira

Nesta posição de Sol M, por exemplo, para se tocar em movimento paralelo a nota sol com as duas mãos seria necessário coordenar dedo 5 da mão esquerda com o dedo 1 da mão direita, e assim por diante.

Nas posições de RéM e LáM, em que apenas um dedo se posiciona na tecla preta, também pode ser uma posição confortável para um iniciante no piano. Sem uma possível dificuldade técnica, o iniciante poderá ser estimulado a explorar livremente diferentes ritmos, tocar em diferentes intensidades, com mãos juntas, separadas, mãos alternadas, em diferentes regiões do piano, criando um diálogo entre as duas mãos.

Criar melodias dentro da extensão do pentacorde e acompanhamentos que podem ser, por exemplo, com apenas uma ou duas notas (I e/ou V graus) é uma atividade possível de ser realizada mesmo com a criança iniciante no piano. Ela poderá experimentar a sensação sonora de tônica e dominante em diferentes pentacordes, muito antes de ser introduzida à harmonia teoricamente.

Ainda dentro desse mesmo material melódico/harmônico, o professor pode estimular a criança a cantar canções simples que ela conheça e tentar descobrir como tocá-las em um desses pentacordes. Assim, vai exercitando o ouvido a encontrar as notas no teclado. Percebe-se que essa procura não será ao acaso, pois esse aluno já experimentou as combinações dentro de um pentacorde e a sensação de tônica e dominante no acompanhamento.

Sobre a grafia daquilo que se compôs, também é possível realizar, mesmo com um iniciante, estimulando-o a encontrar sinais, figuras, formas que possam representar as

durações, direção dos movimentos e alturas das notas, com grafias sugeridas, criadas pela criança e professor.

Enfim, existem inúmeras possibilidades quando se explora a criatividade. A organização dessas ideias pode gerar uma composição como essa peça nº 1 e outras tantas com diferentes formas, caráter, andamento, tonalidade e etc., como podemos encontrar entre as 50 composições desse livro.

Com essas poucas possibilidades comentadas aqui já é possível listar inúmeros conteúdos musicais que foram abordados e certamente, conhecimentos construídos pelo aluno.

Na peça de n.2, composta por Maria Rosa Fox aos 9 anos de idade, intitulada *CANCION SIN PALABRAS*, é um outro exemplo de composição construída somente com o pentacorde de Sol M, em movimento contrário, mas agora com o desafio de acordes na mão esquerda delineando a harmonia ancorada em tônica e dominante.

O exercício da melodia acompanhada pode ser realizado de várias formas e uma delas, bastante acessível, pode ser cantando canções folclóricas, ou outras pequenas canções ou parte delas que possam ser acompanhadas por acordes de tônica e dominante. Por exemplo: cantar a melodia e perceber onde ocorrem as mudanças de acorde é um desafio bastante rico e pode ser divertido. O importante é construir essa imagem aural<sup>9</sup> da sequência harmônica que será usada.

Esse exercício pode ser feito em qualquer tom, mudando de tom e encontrando os novos acordes. Certamente um exercício assim pode ser a base para criação de uma composição como essa *Cancion sin palabras*. Ressalta-se o uso de *staccatos*, tenutos e ligadura de expressão. Elementos esses que devem ter sido sugeridos pela criança durante a criação e a partir disso ela pode ter aprendido sua grafia, seu nome, pois o significado ela já vivenciou na prática.

Figura 2: excerto da peça *Cancion sin palabras*

---

<sup>9</sup> Imagem aural é a imagem mental auditiva dos sons



Fonte: editoração Helaine C. R. Oliveira

## 5.2) MELODIA NA CLAVE DE FÁ

A peça n.3, composta por Jane Sidersky aos 10 anos de idade, intitulada *CALESITA*, que em português significa Carrossel, apresenta um outro elemento que foi explorado. A melodia foi escrita na clave de fá, na posição de sol e o acompanhamento na clave de sol. É uma melodia acompanhada, em compasso ternário simples. O compasso ternário nos remete ao movimento circular do carrossel de cavalinhos, tradicional dos parques de diversão.

Em um andamento moderato, combinado com os acordes quebrados, nos faz imaginar os cavalinhos subindo, descendo e o carrossel girando, em ritmo constante. A harmonia aparece bem delineada e explícita por meio dos acordes quebrados de tônica e dominante com sétima na tonalidade de Dó M.

A estrutura formal também é bem clara com três frases que poderíamos considerar uma forma ABA. A segunda frase apresenta as mesmas notas da primeira, porém com os intervalos invertidos. Frase A é construída pelo intervalo melódico de 4ª J ascendente e depois 5ª J. A frase B é composta de intervalo de 5ª J descendente e depois 4ª J também descendente. E assim a peça toda. A melodia está construída no pentacorde de Dó M, porém na primeira frase, a mão está na posição de sol e a segunda na posição de dó.

Figura 3: excerto da peça *Calesita*





Fonte: editoração Helaine C. R. Oliveira

Quanto ao início, a melodia/tema é anacrúsica, o que também contribui para o impulso do movimento circular.

O processo de criação pode envolver atividades que proporcionem a movimentação corporal em compasso ternário, com melodias téticas e melodias anacrúsicas, sentindo o movimento circular inerente, criando melodias em regiões mais graves, por exemplo.

Não sabemos se a ideia dessa composição partiu do tema carrossel ou se a melodia acompanhada em movimento ternário sugeriu a lembrança de um carrossel. De qualquer forma, refletindo sobre as características da peça, podemos nos atentar sobre o fato de que não precisamos tocar ou criar dezenas de pequenas peças em que a melodia é feita sempre pela voz mais aguda e o grave é sempre responsável pelo acompanhamento e só depois disso experimentarmos a possibilidade de ter uma melodia na voz grave.

Outro aspecto que pode inspirar o professor são as histórias que o aluno traz pra aula. Talvez um passeio na praça ou no zoológico, com a família ou a escola. Coisas que aconteceram no passeio ou que foram vistas podem ser o tema motivador da criação musical naquela aula.

No processo de ensino criativo as ideias inusitadas, diferentes, a experimentação de sonoridades no teclado, nas cordas ou partes da madeira do piano devem ser acolhidas e incentivadas. Não há regras. Depois, ao tentar organizar e buscar o sentido do discurso com a criança, os elementos intrínsecos da música podem ser discutidos levando à conscientização da forma, se for o caso, da harmonia, da dinâmica e expressão, do andamento e do ritmo, da construção da melodia.

Tudo isso passa a compor o arquivo de conhecimentos musicais construídos a partir da prática e que serão utilizados em outras circunstâncias de criação ou de interpretação de obras de outros autores.

Quanto à execução da peça, o aluno pode tocar primeiro essa melodia sem o acompanhamento e sentir como é tocar uma melodia com a mão esquerda e depois tocarem aluno e professor juntos, o aluno toca a melodia e o professor o acompanhamento, e vice e versa.

Com isso, estará desenvolvendo a percepção auditiva e uma melhor compreensão de melodia e harmonia, promovendo a independência das mãos e trabalhando a articulação para que o som da mão esquerda seja timbrado e assuma a expressividade do discurso melódico. Como a obra é baseada nos acordes de tônica e dominante, podemos trabalhar outras escalas e tocar a peça em outras tonalidades.

Mais um exemplo de uma composição escrita dentro de um pentacorde é a peça n.4 intitulada *EL SOLDADO TRISTE*. Composta por Leslie Kalmar aos 8 anos, esta peça traz a tonalidade de Ré m anunciando um caráter triste e expressivo.

Figura 4: excerto da peça *El Soldado Triste*



Fonte: editoração Helaine C. R. Oliveira

Além disso, a mão esquerda foi construída com uma nota pedal. Um novo aspecto a ser explorado com o aluno e que possibilita uma diferente experiência sonora formando harmonias com as outras notas em contraponto.

Uma composição como essa pode surgir justamente a partir de um exercício com nota pedal. Poderia ser feito com a mão esquerda ou com a direita trazendo uma melodia principal e não um acompanhamento. Poderia também ser feita com as duas mãos a parte da clave de fá. Enquanto uma segura uma nota, a outra toca outra melodia em contraponto.

Ainda dentro da posição e extensão de um pentacorde, enquanto o 5º dedo sustenta uma nota durante alguns compassos, os dedos 1, 2 e 3 caminham em graus conjuntos

formando uma melodia. As duas mãos permanecem durante toda a peça na posição de Ré, o que é um facilitador para o aluno iniciante.

Como se trata da tonalidade de ré menor, os dedos ficam nas teclas brancas. Todas as explorações do teclado, melódica e ritmicamente feitas nos tons maiores também podem ser feitas na tonalidade menor explorando novas sensações melódicas e harmônicas.

É importante lembrar que estamos usando o raciocínio que todas essas atividades foram feitas num processo de improvisação e composição. A análise não considerou a questão da leitura, ou então não estaríamos priorizando a experiência prática antes da teorização.

### 5.3) ESCALA PENTATÔNICA

A escala pentatônica é reconhecidamente bastante propícia à improvisação posto que, na ausência de graus de tensão, facilita a harmonização. O aluno iniciante, especialmente criança, que ainda não desenvolveu seus conhecimentos em harmonia pode ser estimulado a explorar livremente as escalas pentatônicas por todo o teclado criando diversas melodias e acompanhamentos.

A peça n.25, intitulada *CANCION DE CUNA JAPONESA (para las teclas negras)*, composta por Magdalena Herrmann aos 13 anos de idade, foi construída a partir da escala pentatônica maior de sol b e pode ser uma boa inspiração para se trabalhar com a composição ao piano de forma criativa e lúdica.

Tocar apenas nas teclas pretas do piano pode ser um desafio divertido e surpreendente. Por meio de jogos de imitação, de pergunta e resposta, por graus conjuntos ou saltos, a partir de um motivo rítmico ou de algum tema literário, como sugere Gainza (1970) no item 10 da p.5, pode-se começar a aula propondo uma viagem para outro continente. Que tal conhecer as Sakura<sup>10</sup> do Japão e um pouco da sua histórica importância para aquele país, ouvindo a música folclórica de mesmo nome? Em “Piano pérolas. Quem brinca já chegou!” (p. 27-29, 2019) de Carla Reis e Liliana Botelho, temos uma composição brasileira intitulada “Cerejeiras em flor”, que também pode ser ouvida ou tocada com a mesma finalidade, explorar a sonoridade da escala pentatônica.

---

<sup>10</sup> Sakura: designa as cerejeiras ornamentais do Japão. O termo também é usado para designar as flores da cerejeira.

Ainda com a canção tradicional japonesa, depois de escutar, o professor pode estimular o aluno a descobrir a escala e juntos trabalharem o ritmo da música, depois a melodia de ouvido e a partir daí criar sua própria canção.

Embora a escala pentatônica não seja a linguagem da maioria das canções folclóricas ou populares brasileiras, portanto não é uma sonoridade muito familiar, ela pode ser de fácil assimilação e é uma oportunidade para explorar sonoridades de outras culturas, como algumas asiáticas como no exemplo acima.

A escala pentatônica maior de Sol b nos dá a oportunidade de explorar as teclas pretas do piano, possibilitando desenvolver diversas atividades. Podemos começar tocando a escala e cantando as notas subindo e descendo e repetir essa sequência variando a dinâmica, crescendo e decrescendo, o andamento, rápido e lento.

Podemos também trabalhar a articulação fazendo legato e depois *staccato*. Mesclando as notas, construindo pequenos motivos melódicos e através disso improvisar uma melodia. A escala pentatônica maior é de fácil harmonização. O professor pode tocar com o aluno fazendo um acompanhamento e depois propor que o próprio aluno crie um acompanhamento.

Podemos experimentar tocar apenas com um dedo, fazer acordes inteiros, acordes quebrados, intervalos de dois sons e até mesmo *clusters*. É interessante também tocar em andamentos diferentes e fazer variações rítmicas.

A peça *Cancion de cuna japonesa* tem uma estrutura formal binária (A B) sendo que cada seção contém 4 frases com articulação em legato. O acompanhamento da seção A tem uma nota longa em cada compasso na voz do baixo e acorde quebrado na voz do tenor e na seção B intervalos de dois sons. Ambos os acompanhamentos são em *ostinato*. Orientando sobre o caráter da peça, há no início a indicação de *Afectuoso* além do próprio título que, em português é Canção de ninar japonesa. Os motivos são todos anacrúsicos e do mesmo tamanho. A estrutura geral é regular com 16 compassos.

Figura 5: excerto da peça *Cancion de Cuna Japonesa*



Fonte: editoração Helaine C. R. Oliveira

Embora seja toda executada nas teclas pretas, a peça exige um pouco mais do aluno, pois a mão direita muda constantemente de posição, em deslocamento pelo teclado. A mão esquerda exige uma abertura de dedos mais extensa, em se tratando de criança. A escrita traz alguns aprendizados novos como por exemplo a colocação dos bemóis na armadura de clave. O dedilhado escrito é super importante em função, especialmente, das várias substituições de dedos na mesma nota.

Apesar dessas complexidades, acredita-se que a criança compõe o que cabe na mão e o que consegue fazer tecnicamente, a vivência com esses elementos permite que ela os execute.

#### 5.4) COMPASSO COMPOSTO

No livro *Nuestro Amigo El Piano*, encontramos 8 peças em compasso composto.

Para trabalhar o compasso composto com aluno iniciante de piano, o primeiro passo pode ser propor atividades em que ele possa sentir, de forma concreta, a diferença entre compasso simples e compasso composto.

Realizar atividades práticas com compasso simples andando no pulso e batendo palma na divisão do pulso. Depois vivenciar o compasso composto andando no pulso e batendo palma na divisão em 3.

Outra maneira pode ser associar essa divisão em dois e depois em três com palavras, por exemplo: **cla-ve** para a divisão binária e **mú-si-ca** para a divisão ternária

Percutir as mãos na tampa do piano, também seria um bom exercício. Uma mão faz o pulso e a outra faz a divisão.

Estando vivenciada e entendida a divisão, partimos para atividades no piano. Os arpejos são bons exemplos de subdivisão ternária e podem ser usados como melodia ou acompanhamento. Pode-se fazer uma prática de improvisação em que o professor toca um acompanhamento com arpejo enquanto o aluno improvisa uma melodia, ou o aluno toca os arpejos e o professor cria a melodia. Outra ideia seria o professor fazer um acompanhamento simples com acorde ou uma nota só, marcando cada pulso e o aluno criar uma melodia usando 3 notas em cada pulso.

Um bom exercício também seria o professor tocar uma música que está em compasso composto e pedir que o aluno marque a pulsação com um instrumento de percussão como clavas ou meia-lua, por exemplo. A partir desses exercícios poderíamos criar uma canção como a número 10 do livro, intitulada *Molinete em si maior*.

Esta peça foi composta por Elena Sidersky aos 9 anos de idade. Seu título em português significa cata-vento. A linguagem usada é tonal, e está em si maior. A melodia é construída dentro do pentacorde de si, sem mudança de posição da mão. A autora sugere em nota de rodapé que a peça pode ser tocada um ou dois registros acima proporcionando uma sonoridade que lembra caixinha de música. Esta é uma oportunidade de levar pra aula uma caixinha de música para a criança conhecer sua sonoridade característica.

Figura 6: excerto da peça *Molinete em si maior*



Fonte: editoração Helaine C. R. Oliveira

Nesta peça, o acompanhamento é feito com notas arpejadas, fazendo um movimento de rotação com a mão esquerda, gerando uma sonoridade que faz jus à indicação de *girando*, no início da canção. As dinâmicas *mf* para a melodia e *p* para o acompanhamento, indicam que deve haver um equilíbrio sonoro, timbrando as notas da mão direita.

Este também é um conteúdo importante que pode ser trabalhado desde as primeiras aulas. Experimentar dinâmicas diferentes, com a voz, com percussão corporal ou no piano e buscar uma explicação para seu uso em cada momento. Descobrir qual voz tem prioridade ou quando todas têm a mesma importância, experimentar o quanto as intensidades podem ser flexíveis e o que elas expressam pode ser tema de uma aula com muita experimentação sonora. Certamente depois dessa experiência a própria criança poderá construir seus conceitos sobre dinâmica e equilíbrio sonoro entre melodia e acompanhamento.

### 5.5) DANÇAS

Gainza traz nesse livro composições com características de várias danças como *Polca*, *Barcarola*, *Jazz*, *Tango*, *Chacarera* e *Zamba*.

As danças têm grande importância para a educação musical. Por meio delas podemos trabalhar com o aluno questões como ritmo, pulsação, movimento, coordenação motora, expressão, além de interiorizar conceitos musicais como tempo, dinâmica, fraseado, forma, tudo através da percepção e da experiência musical.

As danças também têm forte ligação com as culturas, fazendo com que o aluno cultive seu meio cultural musical e conheça as diversas práticas musicais do seu país ou de outros lugares do mundo.

É importante que antes de estudar uma dança, a criança conheça suas características, de onde ela veio. Juntos, professor e aluno podem, por meio de gravações de áudio ou de vídeo, por exemplo, analisar questões musicais como: qual a métrica (binária, ternária ou quaternária, se compasso simples ou composto), qual o ritmo que a caracteriza, qual a influência dos acentos na execução da dança, perceber se há mudanças de altura, intensidade, qual o caráter dessa dança (alegre, triste, delicado, imponente), quais os instrumentos musicais usados na execução da peça, qual a relação da música com a dança, dentre outros tantos elementos que podem ser estimulados a perceber de acordo com cada gênero ou características culturais da dança.

Vamos exemplificar aqui com um trecho da peça de n.47, intitulada *Chacarera* e que representa uma das danças compostas pelas crianças e que compõem este livro.

Figura 7: excerto da peça *Chacarera*

**Introducción**  
**Alegre**



Fonte: editoração Helaine C. R. Oliveira

Originária do sul da Bolívia e noroeste da Argentina, especialmente na sua cidade mais antiga, Santiago del Estero. A *Chacarera* é tocada e dançada desde o século XIX em toda a Argentina por crianças até idosos, nas batidas do *bombo legüero*. *Chacarera* é uma música e dança popular em compasso ternário, com uma polirritmia. Sua estrutura rítmica provavelmente vem da África. Os conquistadores espanhóis trouxeram os africanos como mão de obra escrava. Os instrumentos típicos são o *bombo legüero* (tambor), o violão e o violino. As letras exaltam a cultura camponesa, o amor e a terra (Grupo folclórico Raíces do tempo, Facebook, 12/03/2020; Silva, 2021).

A peça composta por Graciela Rivera aos 10 anos de idade, intitulada *Chacarera* está na tonalidade de Lá M, em compasso ternário simples e traz a indicação de andamento *Alegre*. O acompanhamento é feito com acordes em I, IV e V graus, tendo uma nota do baixo no primeiro tempo e no segundo e terceiro tempos, acordes de três notas. A peça tem uma introdução em arpejos e depois a melodia em terças com acompanhamento em acordes. A articulação é legato e a dinâmica *mf* com alguns *crescendos* e *decrecendos*. A escrita traz alguns elementos como tenuto, fermata, ritardando.

Os tenutos no terceiro tempo nesta peça dão a característica do ritmo que marca a *chacareira*.

E com as crianças brasileiras? Que dança trabalhar? Certamente alguma dança que seja característica em sua cultura como por exemplo: cantigas de roda, cirandas do Recife, catira em algumas regiões de Minas, Pezinho e Vanerão no Rio Grande do Sul, Carimbó na Região Norte, maculelê na Bahia. Esses são alguns poucos exemplos dos diversos que temos em nosso país multicultural.

### 5.6) HARMONIA

O estudo da harmonia é essencial para a criação, improvisação e também para uma boa interpretação, pois a harmonia é a estrutura da criação musical.

Desde o início dos estudos, ao conhecer as notas e começar a formação dos pentacordes e depois, das escalas, o estudo harmônico pode ser iniciado. Ensinar de forma concreta, direto no piano, é o ideal, como visto nas afirmações de Gainza. O professor pode começar trabalhando com a tônica dos acordes de I e V graus, por exemplo.

O professor pode trabalhar com canções como *Cai cai balão* (tradicional), *Marcha soldado* (tradicional), *Baby shark* (Kim Min-Seok), ou qualquer outra que faça parte do mundo musical da criança naquele momento, começando pela formação dos acordes maiores em posição fundamental, mostrando a estrutura de tônica, terça e quinta. Em seguida ensinar uma progressão como I-IV-V e tocar canções conhecidas que tenham essa progressão, fazendo com que o aluno perceba que a mesma progressão pode ser usada em várias canções diferentes.

Um trabalho importante é fazer um treinamento auditivo, orientando o aluno na sensação do momento de troca dos acordes. Após esse trabalho ensinamos ao aluno uma canção, primeiro usando os acordes em bloco. Nesse momento fazemos um estudo das inversões, que aproximam um acorde do outro e facilitam as trocas dos acordes. Seria interessante praticar a progressão em diferentes tonalidades. Estando posicionados os acordes podemos introduzir padrões rítmicos como arpejos ou acordes quebrados.

Numa prática de improvisação o professor pode tocar a progressão de acordes, enquanto o aluno improvisa uma melodia a partir dela, ou podemos tocar uma melodia para o aluno harmonizar conforme a progressão já estudada em determinada tonalidade.

Vamos exemplificar aqui a peça n.46 intitulada *Romance* em que a sequência de acordes com sétima é tocada em forma de arpejo em todo o acompanhamento da peça.

Figura 8: excerto da peça *Romance*

Fonte: editoração Helaine C. R. Oliveira

Essa peça foi composta por Elena Sidersky aos 9 anos de idade, está na tonalidade de Fá M e foi escrita em compasso quaternário composto - 12/8. Ela tem quatro frases, cada frase com dois compassos. A dinâmica está nos parâmetros de *mf* com um pequeno crescendo na terceira frase. Há uma indicação de expressão *dolce* e a palavra *Balanceando* sugere o caráter da peça. O acompanhamento apresenta uma progressão de arpejos em I7, VI7, II7, V7, considerada um clichê, que oferece diversas possibilidades de trabalho.

### 5.7) MODOS ECLESIAÍSTICOS

O estudo dos modos traz diversos benefícios para o aluno iniciante de piano. Cada modo tem uma sonoridade característica e possibilita o treinamento auditivo. Cada um deles traz uma expressão diferente, podendo estimular a criatividade para a improvisação e criação.

Estudar os modos é também uma boa maneira de praticar e desenvolver a percepção das relações intervalares. Além de tudo, os modos são muito usados em diversos estilos musicais como o jazz, o rock e também em algumas músicas folclóricas.

O ideal, a partir dos princípios da aprendizagem prática antes da teorização, é que o estudo dos modos no piano, seja feito de forma sensorial, tocando, cantando, reconhecendo auditivamente, antes dos conceitos teóricos.

É importante que esse estudo seja gradativo e que se trabalhe um modo de cada vez.

Podemos iniciar tocando escalas modais no modo original, pois não têm alterações, usando somente teclas brancas: dó a dó modo Jônico, ré a ré modo Dórico, mi a mi modo Frígio e assim por diante.

Cada modo passará por uma exploração sonora. Fazemos a escala e perguntamos ao aluno: que sensação essa escala traz? Consegue associar o som com algum lugar?

Pode-se fazer a escala com a mão direita enquanto a esquerda repete a *finalis*<sup>11</sup>. Numa prática de improvisação, o aluno pode criar pequenas frases melódicas, enquanto o professor faz um acompanhamento a partir da *finalis*, sempre focando na característica da escala modal.

Outra atividade interessante seria tocar uma música que o aluno já sabe tocar e depois propor que ele transponha para um dos modos, experimentando as alterações que deverão ser feitas e como vai ficar a nova sonoridade.

O aluno estando consciente das características sonoro-intervalares de cada modo, será mais fácil entender depois os conceitos teóricos, o que torna o aprendizado mais concreto e significativo.

Vamos exemplificar aqui com a peça n.11, intitulada *Melodia Frígia*.

Figura 9: excerto da peça *Melodia Frigia*



Fonte: editoração Helaine C. R. Oliveira

<sup>11</sup> *Finalis* – Na escala modal a *finalis* é a nota que funciona como o repouso da escala, como a tônica numa escala tonal.

A peça foi composta por Diana Rosenfeld aos 9 anos de idade. Construída em mi frígio, a peça apresenta um ostinato na mão esquerda, do início até o fim. Na melodia temos notas do I ao IV grau na primeira frase e uma pequena abertura chegando até o VI grau na segunda frase. A terceira frase é uma repetição da segunda. A articulação é em legato durante toda a peça, indicada por ligaduras a cada semifrase.

### **5.8) MOTIVO RÍTMICO**

O ritmo é um dos principais elementos da música. O estudo do ritmo é essencial para a prática musical. É preciso desenvolver o ritmo internamente, trabalhando pulso, duração das figuras de som e de silêncio, velocidade, acentuações, motivos e padrões. O ideal é vivenciar esses elementos, senti-los, desenvolver a percepção caminhando, batendo palmas, fazendo percussão corporal ou desenvolver atividades com instrumentos percussivos. As crianças têm prazer com os movimentos. Vivenciar os ritmos com o corpo é o caminho mais direto de aprendizagem rítmica. As leituras rítmicas também são recursos importantes para esse estudo. Para manter a estabilidade (pulsção), temos o metrônomo como importante ferramenta e pode ser utilizado em atividades lúdicas também.

Na improvisação e composição, geralmente usa-se motivos rítmicos, que são determinados padrões que se repetem durante a peça e dão a ela sua característica. Esses padrões reforçam o caráter da peça. Os motivos rítmicos podem ser compostos por síncope, figuras pontuadas, acordes em bloco que marcam cada tempo ou diversas combinações que determinam os estilos musicais. Por exemplo, como os padrões que caracterizam o ritmo de

samba<sup>12</sup>, ou do funk<sup>13</sup>, da valsa<sup>14</sup>, da marchinha<sup>15</sup>, do frevo<sup>16</sup> (exemplos elaborados pela autora) e quantos outros ritmos você quiser experimentar com a criança. Para isso pode usar a percussão corporal, por exemplo, para vivenciá-los.

É possível exercitar motivos rítmicos através de treinamento auditivo. Ao ouvir uma peça, pode-se identificar o motivo rítmico e reproduzir batendo palmas. O professor pode apresentar pequenos motivos rítmicos para o aluno imitar ou o aluno pode criar motivos rítmicos e realizar junto com o professor. Quando a criança já sabe ler ritmos, pode-se usar cartões com motivos rítmicos, que serão sorteados e realizados com palmas, percussão corporal ou instrumento de percussão.

Especialmente com as crianças mais novas é fundamental que os ritmos façam algum sentido pra elas, ou seja, que façam parte de sua cultura musical.

Na peça de n.20, *DANZA ISRAELI*, composta por Deborah Kalmar aos 9 anos de idade, observa-se um ritmo sincopado no acompanhamento e um padrão rítmico na melodia, formado por colcheia com semicolcheias que caracterizam essa dança. As ligaduras e o *staccato* determinam a articulação dos motivos rítmicos na melodia que está em compasso binário simples, na tonalidade de lá m. O andamento indicado é “Comodo”.

#### <sup>12</sup> Samba



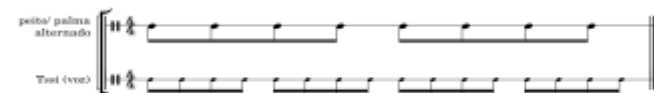
#### <sup>13</sup> Funk



#### <sup>14</sup> Valsa



#### <sup>15</sup> Marchinha



#### <sup>16</sup> Frevo



Figura 10: excerto da peça *Danza Israeli*

Fonte: editoração Helaine C. R. Oliveira

Outro aspecto a ser observado é que quanto ao início, esta peça é anacrúsica. Mais do que saber o conceito de anacruse, o que isso significa, podemos aprender primeiro a sentir a anacruse, a percebê-la na prática. A dança folclórica israelita provavelmente faz parte da cultura da pequena compositora. Esse tipo de dança envolve adultos e crianças e certamente seu ritmo é familiar para Deborah.

### 5.9) FORMAS

Nas primeiras aulas de piano, ao tocar as primeiras peças, a criança já pode ser conscientizada de que as músicas são organizadas em partes, todas elas têm uma estrutura, uma forma. Assim como quando contamos uma história. Uma peça conhecida ou uma peça curta de um método de piano pode ser objeto para exemplificar.

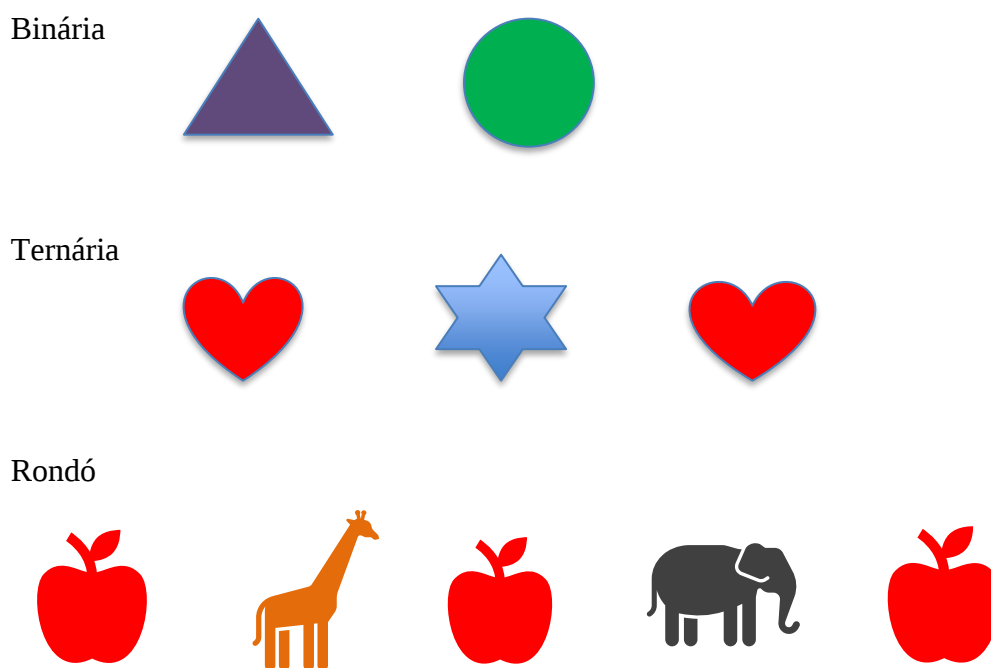
Ouvir algumas músicas para perceber as partes contidas nelas é um bom começo. Após a escuta a criança pode ser questionada se consegue perceber as diferentes partes da música. Quantas partes ela percebeu? Depois, ouvindo a peça novamente o professor pode explicar quais são as partes e em outra escuta, a criança pode fazer essa explicação indicando onde estão as mudanças de uma parte para outra, da maneira que ela conseguir verbalizar.

Nomeie as partes com letras como A, B, C... por exemplo, ou com outro nome que a criança sugira. É importante que sejam peças simples e que a forma esteja bem clara. Comece com as formas AB e ABA, dando preferência às peças que o aluno conheça.

Numa prática de improvisação, peça ao aluno que crie uma frase com poucas notas (parte A), depois que ele crie outra frase diferente (parte B) e depois que ele repita a primeira frase (parte A) e explique para ele que juntando essas partes, teremos uma forma ABA.

Para ensinar as variadas formas, como por exemplo, Ternária, Rondó, Tema com variações, pode-se ouvir e estudar peças com essas formas. No início, quando as crianças ainda não têm leitura musical é possível representar a estrutura formal com objetos ou mesmo formas geométricas. A composição também pode ser só rítmica e explorar diferentes formas e ser grafada com figuras como nos exemplos a seguir.

Figura 11- Possibilidades de representação por imagens das Formas Musicais Binária, Ternária e Rondó



Fonte: Formas e ícones do Word

Quando a criança começar a ler a partitura, pode-se também marcar cada trecho onde a peça muda ou se repete usando lápis colorido, é uma forma bem prática de entender e visualizar as formas.

Vamos exemplificar aqui com a peça de n.31, *RONDO PENTATONICO*. Ela foi composta por Graciela Rivera, aos 09 anos de idade. A peça está escrita na pentatônica menor de mi.

Sua forma é A – B – A – C – A, um rondó clássico. Partes B e C são simétricas com 16 compassos cada e a parte A com 20 compassos. Melodia e acompanhamento utilizam as notas da escala pentatônica mi-sol-lá-si-ré. A melodia da parte A é apresentada em movimentos ascendente e descendente por graus conjuntos e saltos descendentes de 3ª m. O acompanhamento é feito todo em figura de pulso com saltos de 5ª J.

Na parte B o acompanhamento continua em 5ª J, só que agora com intervalo harmônico. Parte C tem no acompanhamento a escala pentatônica descendente integral - ré a mi e depois, ascendente - mi a ré, e a melodia explorando as duas 3ªs da escala.

Toda a parte A e parte B é possível de serem tocadas com as duas mãos em uma única posição. Na parte C, o acompanhamento também pode ser feito inteiro na mesma posição. Esses aspectos técnicos facilitam a experimentação da escala usada, construindo assim a sensação auditiva da escala pentatônica menor e se divertindo com diferentes ritmos que vão caracterizar cada parte.

Figura 12 – Rondo Pentatonico

*Execución: a – b – a – c – a*

A



B



C



Fonte: editoração Helaine C. R. Oliveira

Além da Forma, a obra apresenta uma variedade de aspectos musicais que podem ser desenvolvidos a partir da experimentação, exploração e improvisação. Por exemplo, trechos que soam como eco e podem ser enfatizados pelo contraste de intensidades. Ou o ritardando do final da parte A, que anuncia a cadência final. Esses conceitos vão sendo construídos pela própria criança a partir da prática da composição e da orientação do professor estimulando buscar variações melódicas e rítmicas, formas e significados para expressar cada trecho.

Estes nove elementos abordados neste capítulo são um exemplo da diversidade de conhecimentos musicais que podem ser construídos por meio da composição com as crianças desde o primeiro ano de estudo de piano.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema dessa pesquisa foi desenvolvido a partir da necessidade que surgiu em minha prática docente de buscar novas metodologias de ensino de piano para crianças. Ao iniciar as aulas com um aluno de 5 anos de idade, percebi que as metodologias de ensino para crianças, precisam ser diferentes das de um adulto. É preciso considerar a curiosidade, a criatividade e o vigor da infância, é preciso considerar a ludicidade nesse processo de ensino aprendizagem. As leituras para esta pesquisa me conduziram para dois tipos de práticas de ensino de piano para crianças, as tradicionais e as criativas.

Apesar das práticas tradicionais terem sido dominantes na minha formação escolar músico-pianística e na minha prática docente até então, ou seja, focadas em leitura musical e desenvolvimento técnico para reproduzir o que está na partitura, ao conhecer as práticas criativas como princípio pedagógico para o ensino de piano, valorizando a musicalidade, a exploração do instrumento e a vivência lúdica para a compreensão dos conceitos, me dei conta de algo do meu passado que ficou esquecido. Talvez por ter sido considerado pelos adultos que me orientaram nos estudos menos importante, foi guardado e silenciado em mim.

Ao longo da minha infância e adolescência, vivenciei práticas musicais criativas, mesmo sem ter consciência de seu significado, mas com muita satisfação, pois comecei a aprender música tocando de ouvido e por imitação, e em certas ocasiões, juntávamos um grupo de colegas e tocávamos, improvisando livremente. Ao finalizar este TCC é que pude perceber isso claramente.

Durante o estudo da literatura, o nome da pianista e pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza sempre esteve presente em publicações referentes às práticas criativas de ensino de música e do ensino do instrumento. Por este motivo, foi tomado nesse trabalho como referencial teórico os princípios e práticas de ensino de música/piano de Gainza e como objeto de estudo sua obra *Nuestro amigo el piano*, que contém 50 peças compostas por seus alunos com idade entre 7 e 14 anos, durante os dois primeiros anos de estudo de piano deles.

A partir dessas composições foi feito um diálogo com parte dos aspectos musicais envolvidos nas obras buscando traçar parâmetros para um ensino de música/piano criativo, significativo e prazeroso para crianças

Analisando as peças e refletindo sobre o conteúdo musical, técnico, estilístico de cada uma delas, me questionei sobre quais procedimentos pedagógicos teriam levado a essas

composições e como eu poderia, a partir dessas reflexões, propor práticas que levassem um aluno de piano a obter resultados semelhantes. Partindo desses questionamentos, passei a construir inferências sobre os procedimentos pedagógicos usados por Gainza nas aulas de piano.

Gainza, no referido livro das composições, diz que seus alunos aprendem brincando. Através da improvisação e da exploração do instrumento, constroem seus conhecimentos e ideias a partir da prática. Portanto, a partir da análise de cada uma das peças infere-se que a construção de conceitos teóricos vai se dando pelos seus usos na prática da criação, pela necessidade de estruturação musical, de registro das peças, e acredito, na necessidade de expressão de suas escolhas musicais por meio do piano, por exemplo: estilísticas, rítmicas, melódicas, harmônicas. Para a conscientização desses conceitos, o professor desenvolve diversas atividades, explorando os elementos musicais de forma lúdica e prazerosa valorizando o protagonismo do aluno nas práticas.

No processo de composição das peças do livro *Nuestro amigo el piano*, foram utilizados diversos elementos musicais citados por Gainza na introdução (p. 4), dos quais nove deles foram explorados nesse trabalho e identificados como categorias. São eles: 1) Pentacordes, 2) Melodia na clave de fá, 3) Escala pentatônica, 4) Compasso composto, 5) Danças, 6) Harmonia, 7) Modos, 8) Motivo rítmico e 9) Forma. Inferindo sobre as práticas pedagógicas utilizadas no desenvolvimento desses elementos musicais, passei a refletir sobre minha prática pedagógica que a partir de então, foi se modificando. Passei a valorizar a exploração e a vivência dos conteúdos musicais para melhor compreensão dos conceitos, incluindo nas aulas, atividades rítmicas, jogos e improvisação, tocando junto e explorando as diversas regiões e sonoridades do teclado do piano.

Ainda hoje, a aprendizagem musical por meio de práticas tradicionais é muito forte. Um pouco se dá pelo perfil do professor, que ensina da mesma forma que aprendeu. Tendo em vista que os currículos dos conservatórios e universidades ainda têm muito forte as características do ensino tradicional, focado em leitura, performance e interpretação segundo os períodos da história da música em ordem cronológica.

Com a análise das composições das crianças e a partir das habilidades técnicas possíveis de cada uma, pude constatar que muitos conteúdos que sempre são deixados pelos professores para serem abordados quando as crianças já tiverem mais tempo de estudo e certo

domínio da teoria musical e técnica pianística, na verdade podem ser utilizados na improvisação e na composição de forma muito tranquila mesmo por iniciantes.

Se a criança chega para a aula muito entusiasmada, por exemplo, com o parque de diversões que ela conheceu na véspera da aula e fala que o que mais gostou foi do brinquedo gira-gira ou do carrossel, ela pode ser estimulada a criar uma música pra ele. Pode ser instigada a dizer como é o movimento desses brinquedos e como ela se sentiu neles. Assim ela poderá representar com movimentos corporais, ou com uma ideia melódica que seja genuinamente em compasso composto. Talvez ela nem saiba o que é um compasso simples, muito menos um composto, mas já pode sentir como ele soa e criar uma composição que tenha uma métrica composta.

As análises e reflexões nos sugerem que o aprendizado teórico virá com a vivência prática e no momento oportuno a criança poderá conhecer esse conceito na prática ou mesmo elaborá-lo dentro de suas possibilidades de verbalização. Na educação instrumental, Gainza acredita no “fazer para conhecer”. O aluno deve ter contato com o instrumento desde a primeira aula, com foco na exploração do instrumento e participação ativa do aluno. Segundo Carrilho (2023) o professor deve ser um incentivador e orientador, ajudando o aluno a desenvolver naturalmente sua musicalidade.

Outro aspecto da prática criativa, além desse protagonismo da criança nas aulas de música/piano e nos processos de aprendizagem é o prazer da criança com as práticas musicais que são feitas de forma lúdica e desafiadoras. É possibilitar que a criança experimente a linguagem de forma mais livre. Tocar determinados padrões rítmicos ou melodias com expressividade criadas pelas crianças em suas composições vão exigir que elas desenvolvam ferramentas e habilidades para a realização musical e o professor vai ajudá-las nessa conquista.

Espero que as reflexões e atividades propostas nessa pesquisa possam motivar e contribuir para que outros professores se sintam estimulados a compreender e usufruir dos princípios das práticas criativas de ensino de piano, tornando o aprendizado mais abrangente e consciente, permitindo à criança criar a sua própria identidade musical. Considerar e respeitar as características da criança em cada etapa de seu desenvolvimento e incentivar seu protagonismo na prática musical desde as primeiras aulas pode ser um desafio para o professor que não conhece os princípios dos métodos ativos e das práticas criativas. Mas é

um desafio que vale a pena ser enfrentado em prol do envolvimento e desenvolvimento da criança com a aprendizagem musical e a prática de um instrumento.

A realização desse estudo pode ser um suporte para outras pesquisas que possam investigar e registrar, em aulas de piano com crianças pequenas, pautadas nesses princípios criativos, os procedimentos pedagógicos e materiais didáticos utilizados pelo professor e os conhecimentos e habilidades musicais desenvolvidos pelas crianças.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. **Processos criativos no ensino de piano**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22092015-103615/publico/MARIABERENICESIMOESDEALMEIDA.pdf> . Acesso em: 05 jun 2025.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. **Música HODIE**, v.6, n.1, 2006. p.75-96. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/1866/11999>. Acesso em 20 set 2024.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Educação**, v.37, n.1, jan./abr. 2012, p.45-60.
- BEINEKE, V.; ZANETTA, C. C. “Ou Isto ou Aquilo”: a Composição na Educação Musical para Crianças. **Música Hodie**, Goiânia, v.14, n.1, 2014, p. 197-210. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/32978> . Acesso em 05 jun 2025.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 3 ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis. Editora Vozes, 1976. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/30243> . Acesso em 05 jun 2025.
- BOTELHO, Alice G. **Meu piano é divertido: v. 1**. São Paulo: Ricordi, 1976. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Meu-Piano-%C3%89-Divertido-1/dp/8599477013>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 2000.
- CARDOSO, Ana Cláudia Vieira. Reflexões sobre o Desenvolvimento Auditivo. **Verba Volant**, v. 4, n. 1, p. 104-116, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115123>>. Acesso em: 05 jun 2025.
- CARRILHO, Fábio. **O pensamento pedagógico-musical de Violeta de Gainza**. Disponível em: <https://www.violaobrasileiro.com.br/blog/o-pensamento-pedagogico-musical-de-violeta-de-gainza/547>. Acesso em 05 jun 2025.
- CHACARERA. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacarera>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- FERREIRA, Fernanda Dias de Moraes. **"Pré, prum, pra" a narrativa pedagógica do piano pelo olhar das crianças**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em música)- Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br> > Acesso em 05 jun 2025.

FINCK, Regina. **O fazer criativo em música**: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical. 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1911/000312002.pdf?seque> . Acesso em: 14 out. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FUNDAÇÃO KONEX. Violeta Hemsy de Gainza. **Prêmio Konex 1989: pedagogo**. Disponível em: <https://www.fundacionkonex.org/b223-violeta-hemsey-de-gainza>. Acesso em 09 ago 2025

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Nuestro amigo el piano**. 50 piezas para niños compuestas por niños. Ricordi, 1970

GAINZA, Violeta Hemsy de Gainza. **A jugar y cantar com el piano**. Iniciación a la enseñanza instrumental. 3 ed. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1987.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). **Música e educação**. Série Diálogos com o Som. Ensaios. v.2. Barbacena: EdUEMG, 2015 p.65-78.

ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Em busca da mente musical**. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2011

LAMBERT, Rosangela. **A importância da improvisação no processo de educação musical**. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/violeta-gainza-improvisacao-na-educacao-musical/>. Acesso em: 09 ago. 2025

LEANDRO, Maria Beatriz Fernandes; SANTANA, Pedro Vinicius Monteiro; SILVA, Maria Zélia. **Movimento Escola Nova**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/57685/1/Movimento%20Escolanovist a.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

LEITE, Isaac Newton de Barros. **Diccionario musical**. 3. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. Disponível em: [https://www.academia.edu/99278335/Dici%C3%B3nario\\_musical\\_1904](https://www.academia.edu/99278335/Dici%C3%B3nario_musical_1904). Acesso em: 12 jun. 2025.

LONGO, Laura. **A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano.**

Dissertação (Mestrado em música)- Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://lauralongo.com.br/wp-content/uploads/2018/01/DISSENTA%C3%87%C3%83O-de-MESTRADO-LAURA-LONGO.pdf> Acesso em: 05 jun 2025.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “Ensino de música através do piano”. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.11, nov. 1995.

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 face, Verhaalen e Gonçalves. Dissertação (Mestrado em música)- Instituto de artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/79483> . Acesso em: 05 jun 2025.

MORAES, Maria José Dias Carrasqueira de; LONGO, Laura. *Práticas criativas ao piano: Aquisição e ampliação de habilidades.* Congresso da Associação Nacional de pesquisa e pós graduação em música, Campinas, 2017. Disponível em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2017/4765/public/4765-16476-1-PB.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2017/4765/public/4765-16476-1-PB.pdf) . Acesso em 05 jun 2025.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

O pensamento pedagógico-musical de Violeta de Gainza. Disponível em: <https://www.violaobrasileiro.com.br/blog/o-pensamento-pedagogico-musical-de-violeta-de-gainza/547> Acesso em: 25 jan. 2024.

PINHEIRO MACHADO, Cecília Marcon. **“No nosso mundo a gente inventa”**: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Grupo Folclórico Raízes do Tempo. História e origens da Chacarera – dança tradicional Argentina parte 1. Facebook – vídeo , 12/03/2020.

REIS, Carla; BOTELHO, Liliana. **Piano pérolas.** Quem brinca já chegou! Belo Horizonte. Escola de Música da UFMG, 2019.

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

SANTIAGO, Patrícia Furst. **Formação do professor de piano:** Ensino de piano em grupo para iniciantes. Curitiba: Appris, 2021.

SÁ PEREIRA, Antônio de. **Psicotécnica do ensino elementar de música.** Rio de Janeiro: Olympio Editora, 1937.

SILVA, Lorryne Tomé da. **Sonoridades latino-americanas na música popular brasileira dos anos 1970**. 2021. 183f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

SWANWICK, Keith. (1994). Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. de Fausto Borém; rev. de Maria Betânia Parizzi. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**. São Paulo: Atravez, p.7-14. Disponível em: <https://idalmidotrombone.blogspot.com/2017/10/resenha-ensino-instrumental-enquanto.html?m=1> Acesso em: 05 jun 2025.

TAFURI, Johannella. Processes and teaching strategies in musical improvisation with chil-dren. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Eds.). **Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice**. New York: Psychology Press, 2006. p. 134-157.

USZLER, Marienne. **The well tempered keyboard teacher**. USA: Schirmer Books, 1991,2000.

VIOLÃO BRASILEIRO. Carrilho, Fábio. O pensamento pedagógico-musical de Violeta de Gainza, 27 jan.2023. Disponível em: <https://www.violaobrasileiro.com.br/blog/o-pensamento-pedagogico-musical-de-violeta-de-gainza/547> . Acesso em: 12 ago. 2025.

VIOLETA HEMSY DE GAINZA. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Violeta\\_Hemsy\\_de\\_Gainza](https://en.wikipedia.org/wiki/Violeta_Hemsy_de_Gainza) . Acesso em: 09 ago 2025.

ANEXO A – Índice do livro *Nuestro amigo el piano*

8

## INDICE

|                              |                         | Compuesto<br>a los            |
|------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| 1. DEDO CON DEDO             | (Sol mayor)             | Nely Musto ..... 8 años       |
| 2. CANCION SIN PALABRAS      | (Sol mayor)             | Maria Rosa Fox ..... 9 "      |
| 3. CALESITA                  | (Do mayor)              | Jane Sidersky ..... 10 "      |
| 4. EL SOLDADO TRISTE         | (re menor)              | Leslie Kalmar ..... 8 "       |
| 5. CANCION DE CUNA           | (Do mayor)              | Maria Rosa Fox ..... 9 "      |
| 6. RONDA                     | (Sol mayor)             | Leslie Kalmar ..... 8 "       |
| 7. MELODIA ALPINA            | (Do mayor)              | Deborah Kalmar ..... 9 "      |
| 8. MELODIA ANTIGUA           | (la menor)              | Magdalena Herrmann ... 14 "   |
| 9. CANTANDO                  | (la menor)              | Isabel Geddes ..... 8 "       |
| 10. MOLINETE                 | (Si mayor)              | Elena Sidersky ..... 9 "      |
| 11. MELODIA FRIGIA           | (mi trigio)             | Diana Rosenfeld ..... 9 "     |
| 12. MELODIA ORIENTAL         | (re menor)              | Leonardo Sujatovich .... 7 "  |
| 13. FIRULETES                | (Sol mayor)             | Diego Hirschler ..... 11 "    |
| 14. POLCA                    | (Re mayor)              | Adriana Birgin ..... 10 "     |
| 15. VALS TRISTE              | (si menor)              | Isabel Geddes ..... 11 "      |
| 16. CANCION VAQUERA          | (Do pentatónico)        | Maria Rosa Fox ..... 11 "     |
| 17. VALS AMERICANO           | (Sol pentatónico)       | Jane Sidersky ..... 10 "      |
| 18. ANDANTE INDIGENA         | (la menor)              | Leonar Colbert ..... 11 "     |
| 19. PEQUENA MARCHA           | (Sol mayor)             | Adriana Herrmann ..... 9 "    |
| 20. DANZA ISRAELI            | (la menor)              | Deborah Kalmar ..... 9 "      |
| 21. DIANA                    | (Si bemol mayor)        | Elena Sidersky ..... 9 "      |
| 22. PEQUENA DANZA            | (Si bemol mayor)        | Adriana Herrmann ..... 9 "    |
| 23. MELODIA PERUANA          | (mi pentatónico)        | David Rosenvasser ..... 10 "  |
| 24. GIGA ESCOCESA            | (Sol pentatónico)       | Claudia Rosenvasser .... 10 " |
| 25. CANCION DE CUNA JAPONESA | (Sol bemol pentatónico) | Magdalena Herrmann ... 13 "   |
| 26. BARCAROLA                | (sol menor)             | David Rosenvasser ..... 10 "  |
| 27. ESTUDIO EN SEXTAS        | (Do mayor)              | Elena Sidersky ..... 11 "     |
| 28. EL BURRITO               | (Re mayor)              | Deborah Kalmar ..... 10 "     |

|                            |                  |                     |    |    |
|----------------------------|------------------|---------------------|----|----|
| 29. MELODIA ESPAÑOLA       | (mi frigio)      | Deborah Kaimar      | 10 | .. |
| 30. VALS                   | (Mi mayor)       | Adriana Herrmann    | 9  | .. |
| 31. RONDO PENTATONICO      | (mi pentatónico) | Graciela Rivera     | 9  | .. |
| 32. MAZURKA                | (Sol mayor)      | Ricardo Gainza      | 9  | .. |
| 33. RONDO                  | (Re mayor)       | Leonor Colbert      | 11 | .. |
| 34. "Music BOX BALLERINA"  | (La mayor)       | Leonor Colbert      | 10 | .. |
| 35. MARCHA DORICA          | (si dórico)      | Claudia Rosenwasser | 10 | .. |
| 36. MELODIA BALTICA        | (sol menor)      | Cristina Romaña     | 10 | .. |
| 37. HOMENAJE A J. S. BACH  | (Sol mayor)      | Elena Sidersky      | 11 | .. |
| 38. FANTASIA CROMATICA     | (Re mayor)       | Graciela Sujatovich | 10 | .. |
| 39. DANZA-JAZZ             | (Do mayor)       | María Rosa Fox      | 11 | .. |
| 40. CANCION DE CAZA (Nº 1) | (Do mayor)       | Elena Sidersky      | 11 | .. |
| 41. CANCION DE CAZA (Nº 2) | (Do mayor)       | Adriana Herrmann    | 9  | .. |
| 42. TANGO                  | (si menor)       | Claudia Rosenwasser | 10 | .. |
| 43. TIROLESA               | (La mayor)       | Deborah Kaimar      | 11 | .. |
| 44. ESTUDIO (Galop)        | (Do mayor)       | Elena Sidersky      | 11 | .. |
| 45. LOS DOS PAYASOS        | (Do exatónico)   | Leonor Colbert      | 11 | .. |
| 46. ROMANCE                | (Fa mayor)       | Elena Sidersky      | 11 | .. |
| 47. CHACARERA              | (La mayor)       | Graciela Rivera     | 10 | .. |
| 48. CARNAVALITO NORTENO    | (la menor)       | Leonor Colbert      | 9  | .. |
| 49. ZAMBA                  | (Do mayor)       | Delia Geddes        | 10 | .. |
| 50. OVNI - 1968            | (—)              | María Rosa Fox      | 12 | .. |

ANEXO B – Guía didáctica do libro *Nuestro amigo el piano*

6

## GUIA DIDACTICA

Esta colección de breves piezas para piano compuestas por niños corresponde al primer nivel de los estudios y ha sido ordenada según un criterio de dificultad progresiva. Haberlas creado significó para sus pequeños autores la posibilidad de vivir más intensamente, de adentro hacia afuera, una cantidad de aspectos técnicos y musicales. No dudamos acerca de la utilidad de este material durante la etapa inicial de la enseñanza del piano a otros niños quienes tendrían oportunidad de manejar y tomar conciencia sobre ciertos tópicos musicales básicos, a saber:

**TONALIDADES:** Antes de encarar el estudio de un trozo es fundamental que el alumno se ubique física y auditivamente en la tonalidad del mismo. Es mucho más importante que el niño conozca, al comienzo en forma práctica y empírica, la topografía de una determinada tonalidad sobre el teclado en vez de limitarse a recordar mecánicamente su armadura de clave. Obsérvese que las tonalidades originales —mayores y menores— en que fueron compuestas estas piezas por los niños sobrepasan el estrechísimo límite que usualmente se asigna a los principiantes. En algunos casos hemos consignado especialmente en el título la tonalidad del trozo para atraer sobre este aspecto la atención del estudiante, sobre todo cuando se trata de tonalidades con bemoles o con un número elevado de sostenidos.

**MODOS:** Además de los modos clásicos de la música occidental —mayor y menor— se han utilizado los modos pentatónicos (en sus dos primeras formas: [a] "mayor" y [b] "menor"), hexatónico (escala de seis sonidos por tonos enteros) y dos de los antiguos modos eclesiásticos: dórico y frigio. La ausencia ocasional de ejemplos representantes de los modos lidio y mixolidio no significa de ningún modo que los hayamos excluido voluntariamente de nuestras experiencias.

**ACORDES:** Las funciones armónicas básicas —Tónica, Dominante y Subdominante— representadas por los "grados principales" I, V y IV respectivamente, aparecen cifradas por lo menos una vez en cada una de las composiciones en que nos pareció útil llamar la atención del estudiante al respecto. Frecuentemente los grados IV y V aparecen invertidos ( $IV \frac{6}{5}$ ,  $V \frac{6}{5}$ ) ya que el principiante encuentra más fácil su manejo por la proximidad de

las mismas en relación al acorde fundamental de tónica. Se registrará, sin embargo, la presencia de estos mismos grados principales en posición fundamental, como así también el empleo de "grados secundarios" como el II y el VI en cadencias y encadenamientos característicos. Los niños han comenzado a ensayar la combinación de tonalidades afines en forma de simplísimas modulaciones en modo mayor, practicando además la típica coexistencia de los modos mayor y menor relativo en algunos ejemplos que aluden a nuestra música vernácula. Podrán apreciarse, en fin, algunos ejemplos de búsqueda de armonías más libres por parte de los chicos, ya sea bajo la forma de ostinatos o combinaciones libres de sonidos dentro de una tonalidad o modo establecido.

**RITMO:** El repertorio de valores y ritmos básicos en compás simple (de dos, tres y cuatro tiempos) y compuesto, ha surgido naturalmente en estos ejemplos de libre expresión musical infantil. En varios casos, el niño ha combinado compases diferentes con notable espontaneidad.

**ESQUEMAS O FORMULAS DE ACOMPAÑAMIENTO:** Los niños que sean destinatarios de este material deberían llegar a darse cuenta de la variedad y riqueza de fórmulas y tipos de acompañamiento que los pequeños autores de estas piezas han utilizado, y que están a la vista: melodías a dos "voces" en movimiento paralelo (terceras y sextas), o en movimiento contrario (en espejo); melodías acompañadas por acordes completos e incompletos, en posición fundamental o invertidos; acompañamientos de acordes quebrados en diversas fórmulas binarias y ternarias, con diferentes ritmos característicos; acompañamientos de ostinatos y bordones "oscilantes", de bajos fundamentales (o inversiones); en fin, acompañamientos con acordes o fragmentos de acordes con la mano derecha cuando la izquierda ejecuta la melodía.

**FORMA MUSICAL:** Tanto el maestro como el niño depositario de estos trabajos encontrarán una guía para la comprensión de su estructura musical. En la mayoría de los casos, el fraseo ha sido cuidadosamente indicado mediante ligaduras. Se ha tratado, además, de llamar la atención sobre la estructura formal de las piezas colocando —en los casos que juzgamos de utilidad— letras al comienzo de cada parte y haciendo alusión en el título a la forma, como así también al género de las composiciones (Rondó, Tema con variaciones, etcétera).

**SIGNOS DE EXPRESION Y MATICES:** Nuestra tendencia pedagógica nos induce a precisar muy poco en este sentido para dar al niño la oportunidad de sentir él mismo la dinámica y sus matices como algo inherente a la pieza misma, implícitos la mayor parte de las veces en el fraseo. Se impone, sin embargo, recordar al maestro la responsabilidad que le corresponde en la delicada tarea de convertir al niño en un ser sensible al sonido, capaz de valorar las variaciones —hasta las más sutiles— en la calidad sonora. Esta capacidad, que debe ser creada, va creciendo con el niño. Sugerimos pues la utilización de los escasos signos de expresión y dinámica que hemos colocado sólo como punto de referencia al indagar los gustos y necesidades expresivas y sonoras del niño.

**DIGITACION:** Una mano convenientemente extendida sobre el teclado permitirá el máximo rendimiento en materia de digita-

## 7

ción. El niño llega a entender muy pronto el sentido funcional y anatómico de la digitación y está dispuesto a colaborar y a *trabajar sus propias ideas*. Considerando que ésta es una colección destinada a niños pequeños y que su objeto primordial es que hagan música con la menor cantidad de obstáculos, hemos pasado por alto en muchos casos los tradicionales cambios de dedo sobre notas repetidas (éstos quedarán, en todo caso, supeditados al criterio del maestro), ya que ello podría distraer a un oído o una mente inmaduros de la captación en forma más amplia del fraseo y las ideas musicales. Hemos recurrido, en cambio, como otros colegas que nos han precedido en la presentación de obras didácticas para piano, al signo  para indicar cambios de digitación sobre la misma tecla en los casos de empalme de frases o motivos, y al guión (—) colocado entre la digitación de dos dedos cada vez que fue necesario llamar la atención sobre extensiones de la mano o desplazamientos imprevistos de dedos en el transcurso de una frase.

# ANEXO C – Partituras das peças utilizadas como exemplo no capítulo 5

**1. DEDO CON DEDO**

NELY MUSTO

12

**2. CANCION SIN PALABRAS**

MARIA ROSA FOX

BA12675

### 3. CALESITA

13

IANE SIDERSKY

Moderato

BA12875

14

### 4. EL SOLDADO TRISTE

LESLIE KALMAR

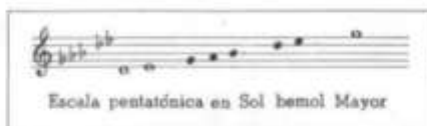
Espressivo

BA12875

## 25. CANCION DE CUNA JAPONESA

(Para las teclas negras)

35



MAGDALENA HERRMANN

**Afectuoso**

*mp*

**[a]**

**[b]**

*mf*

*rit. - -*

*rit. - -*

BA13875

# 10. MOLINETE en si mayor

ELENA SIDERSKY

Girando

\* Ejecutando este pequeño trazo en un registro superior (una o dos octavas más agudo) se logrará un agradable efecto de "cajita de música".

BA12675

62

**47. CHACARERA**

GRACIELA RIVERA

Introducción  
Alegre

*mf*

*mf*

*mf*

BA12075

## 46. ROMANCE

61

## Esquema de acordes



ELENA SIDERSKY

*Balanceando*

*mf* *dolce* *cresc.*

I<sub>7</sub> VI<sub>7</sub> II<sub>7</sub> V<sub>7</sub>

1. 2.

*rit.*

BA12975

## 11. MELODIA FRIGIA

21



## Escala frigia de mi

(Ea sún sóla "menor" que mi menor pois comienza con una 2ª menor (semibre).)

DIANA ROSENFELD

*Moderado*

*p* *mf* *rit.*

BA12975

## 20. DANZA ISRAELI

DEBORAH KALMAR

*Cemodo*

*mf*

IV

V

BA12875

# 31. RONDO PENTATONICO (mi "menor")\*

GRACIELA RIVERA

Ejecución: a - b - a - c - a

**Animado**

**a**

*mf*

mi (menor)

*f*

Sol (Mayor)

**b**

*mf*

**c**

*mp*

D.C. **a**

D.C. al Fine

**Fine**

\* Ver la secela correspondiente en el N°23