



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

MÔNICA CAJAZEIRA SANTANA VASCONCELOS

**MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA, CONHECIMENTO PRÉVIO E
ATIVIDADE DE CRIAÇÃO EM TURMA DE TECLADO EM GRUPO**

Salvador
2015

MÔNICA CAJAZEIRA SANTANA VASCONCELOS

**MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA, CONHECIMENTO PRÉVIO E
ATIVIDADE DE CRIAÇÃO EM TURMA DE TECLADO EM GRUPO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dra. Diana Santiago

Salvador
2015

MÔNICA CAJAZEIRA SANTANA VASCONCELOS

**MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA, CONHECIMENTO PRÉVIO E
ATIVIDADE DE CRIAÇÃO EM TURMAS DE TECLADO EM GRUPO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação Musical,
Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 17 de julho de 2015.

Diana Santiago da Fonseca – Orientadora _____

Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Salvador, Bahia

Universidade Federal da Bahia

Simone Gorete Machado _____

Doutora em Artes Musicais pela University of Arizona

Arizona, Estados Unidos

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP -

Universidade de São Paulo

Ana Cristina Gama dos SantosTourinho _____

Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Salvador, Bahia

Universidade Federal da Bahia

A

Deus, Aquele que é poderoso para fazer tudo muito mais abundantemente além daquilo que pedimos ou pensamos, toda honra e toda glória!

AGRADECIMENTOS

São muitos, e tão especiais...

A Deus que tem andado comigo na minha história,

A Djalma Júnior, pelo companheirismo, pela paciência, pelo incentivo nas horas difíceis, o apoio fundamental nesta conquista.

A minhas filhas lindas, Giulia e Giuliana, que sempre, com singeleza e carinho, foram compreensivas neste período de muitas lutas.

A meus queridos pais, Manoel e Yara e meus familiares que em todo momento me incentivaram e acreditaram em minha vitória, obrigada! Amo vocês!

Ao meu pastor, Ágabo Borges de Sousa, que sempre foi um incentivador, e a todos os meus irmãos da comunidade da Igreja Batista da Avenida que sempre me apoiaram.

Aos meus amigos, colegas e discentes da UEFS, pelo apoio e pelas palavras de encorajamento.

A Diana Santiago, orientadora querida, sempre atenciosa, estimuladora, e, acima de tudo, um exemplo de seriedade e de competência.

Ao Programa de Pós Graduação em Música (PPGMUS), pelo apoio, bem como pela competência e amizade dos meus professores Dr. Wellington Gomes, Dr^a Ana Cristina Tourinho, Dr^a Flávia Candusso, Dr^a Katharina Döring e à doutoranda Larissa Padula, pesquisadores e funcionários.

A todos os meus discentes que participaram da pesquisa, pela confiança e pela dedicação nos depoimentos e nas atividades.

Muito obrigada por possibilitarem esta experiência enriquecedora e de muita importância para meu crescimento como ser humano e profissional.

Tudo tem a sua ocasião própria, e há tempo para todo propósito debaixo do céu.

Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derribar, e tempo de edificar; tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar; tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras, tempo de abraçar, e tempo de abster-se de abraçar; tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de deitar fora; tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar; tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.



(Eclesiastes 3.1-8)

VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana. Memória autobiográfica, conhecimento prévio e atividades de criação em turmas de Teclado em grupo. 11° f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

As experiências docentes com a metodologia de Piano em Grupo em espaços não formais e formais, geraram reflexão acerca da valorização das memórias musicais e do conhecimento prévio que os discentes trazem para a sala de aula e como eles constroem o percurso formativo de aprendizagem em atividades de criação. Esta questão foi ponto de partida para a elaboração da pesquisa a ser aplicada em Curso de Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada na cidade de Feira de Santana, Bahia. Os objetivos da pesquisa foram: 1) Realizar o questionário para esclarecer informações pessoais dos discentes, sua formação musical e o processo de aprendizagem nas aulas de teclado; 2) Estimular a criação de peças a partir das experiências prévias dos discentes, e de um protótipo, modelo para a elaboração da criação musical; 3) Estimular os sujeitos a descrever os processos de criação e 4) Analisar os processos de criação das composições discentes à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa. O campo empírico da pesquisa foi a sala de aula, e os investigandos pertenceram a três turmas de Teclado, tendo como participantes, ao total, doze discentes. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, e sendo utilizados os seguintes procedimentos metodológicos de investigação: 1) Observação das histórias de vida dos discentes; 2) Elaboração de uma proposta didática que envolveu a criação de uma composição musical a partir de um protótipo orientado pelos docentes de dois componentes curriculares: Harmonia e Teclado; 3) Aplicação de um questionário que envolveu questões relacionadas a informações pessoais, formação musical e processo de aprendizagem; 4) Descrição dos processos de criação das composições e 5) Análise das composições discentes. Os resultados obtidos na aplicação dessas atividades apontam serem estratégias relevantes: a valorização das experiências prévias dos discentes no processo de aprendizagem, experiências desafiadoras e prazerosas no trabalho criativo e de autoaprendizagem, a motivação na busca pela superação dos problemas e a valorização do processo da atividade, e, não só, do produto final.

Palavras-chave: Teclado/Piano em Grupo. Memória autobiográfica. Conhecimento prévio. Aprendizagem Significativa.

VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana. Autobiographical memory, prior knowledge and creative activities in group keyboard classes .108 pp. il. 2015. Master Thesis – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

Teaching experiences in Group Piano Instruction in non-formal and formal learning situations have generated reflection on the value of musical memories and prior knowledge that students bring to the classroom and how they build their learning in creative activities. This question was the starting point for the development of research to be applied in the Bachelor of Music Degree at the State University of Feira de Santana (UEFS), located in the city of Feira de Santana, Bahia. The research objectives were: 1) To carry out a questionnaire to clarify students' personal information, his musical education, and the learning process in keyboard lessons; 2) To promote the creation of musical pieces taking as point of departure the previous experiences of the students and a prototype model for the development of musical creation; 3) To encourage the subjects to describe their processes of creation; and 4) To analyze the creative process of students' compositions according to the Meaningful Learning Theory. The empirical field of research was the classroom and the twelve subjects were enrolled in three keyboard classes. The methodology applied was of qualitative research and the following methodological research procedures used were: 1) Observation of the of students' life stories; 2) Development of a pedagogic proposal that involved the creation of a music composition from a prototype guided by the teachers of two curricular components: Harmony and Keyboard; 3) Application of a questionnaire that included questions related to personal information, musical training, and learning process; 4) Description of the the composition's creative process; and 5) Analysis of students' compositions. The results obtained in implementing these activities point to the following relevant strategies: the valuation of previous experiences of students in the learning process; challenging and enjoyable experiences in creative work and self-learning; motivation in the quest to overcome the problems; and encouragement to value the activity process in contrast to the end product only.

Keywords: Group Keyboard / Piano. Autobiographical memory. Prior knowledge. Meaningful Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA	12
1.2. O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)	14
1.3. O COMPONENTE CURRICULAR TECLADO NA UEFS	18
1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2. REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1. ESTUDOS DO PIANO/TECLADO EM GRUPO NO BRASIL E NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	24
2.2. ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA	29
2.3. ESTUDOS SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA	32
2.4. O CÉREBRO E A APRENDIZAGEM	35
2.5. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A TEORIA DE AUSEBEL	39
2.5.1 Aprendizagem como transferência do conhecimento preexistente	39
2.5.2 Os fundamentos iniciais da Aprendizagem Significativa	40
2.6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	43
3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	46
3.1 PESQUISA QUALITATIVA	46
3.2 ESTUDOS DE CASO	47
3.3 COLETA DE DADOS	47
3.3.1 Histórias de vida	49
3.3.2 Atividades de criação	51
3.3.3 Questionário	52
3.3.4 Registros Videográficos e as Composições	54
4 ANÁLISE DOS DADOS: MEMÓRIAS E A IDENTIDADE MUSICAL – COMPONDO A VIDA	57
4.1 APRESENTAÇÕES ORAIS (HISTÓRIAS DE VIDA) E QUESTIONÁRIO (1ª PARTE)	57
4.2 QUESTIONÁRIO (2ª PARTE)	62
4.3 ANÁLISE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO (DEPOIMENTOS) E DAS COMPOSIÇÕES DISCENTES	64
4.3.1 Processo de Criação	64
4.3.1.1 <i>Ideia do que seja “compor”</i>	65
4.3.1.2 <i>Utilização do Protótipo</i>	66
4.3.1.3 <i>Ajustes na Composição a partir da execução</i>	68
4.3.1.4 <i>Influências recebidas (transferência do conhecimento)</i>	69
4.3.1.5 <i>Conexão com as Histórias de Vida</i>	71
4.3.2 Análise das Composições	73
4.3.2.1 <i>Curumin-Pindaé Iâderum</i>	74
4.3.2.2 <i>Riacho do Mel</i>	76
5 CONCLUSÃO	78
REFERÊNCIAS	81

APÊNDICE A – Listagem de Dissertações e Teses	88
APÊNDICE B – Modelo de Questionário	90
APÊNDICE C – Termo de Autorização	91
APÊNDICE D – Declaração de Cessão dos Direitos	92
APÊNDICE E – Análise das Composições Discentes	93
ANEXO A – Composições Discentes	106
ANEXO B – DVD com os Áudios das Composições	123

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Síntese da distribuição de cargas horárias	15
Quadro 2	Lista de Nomenclaturas relacionadas ao Ensino Coletivo de Piano nos cursos de Licenciatura em Música na Região Nordeste	19
Quadro 3	Exemplos de Materiais Didáticos e Habilidades Funcionais	22
Quadro 4	Programa de Pós-Graduação em Música no Brasil	27
Quadro 5	Nº de Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil	28
Quadro 6	Nomenclaturas utilizadas nas dissertações e teses pesquisadas	28
Figura 1	Lobos Cerebrais	37
Figura 2	Procedimentos Metodológicos	48
Figura 3	Esquema das Histórias de Vida	50
Figura 4	Capa do Projeto Interdisciplinar: Memórias e a Identidade Musical	50
Figura 5	Protótipo da Criação Musical	51
Quadro 7	Repertório Individual trabalhado no semestre (contrapontístico e de autor brasileiro)	52
Quadro 8	Observações coletadas nas aulas sobre a elaboração da composição	54
Quadro 9	Resumo descritivo dos Processos de Criação a partir dos depoimentos	55
Figura 6	Culminância das Criações Musicais: Alguns participantes da pesquisa ...	56
Gráfico 1	Influências recebidas pelos discentes para estudarem música	58
Gráfico 2	Escolha do Instrumento Musical (Iniciação Musical)	59
Gráfico 3	Tempo de estudo no instrumento	61
Quadro 10	Práticas musicais utilizadas na organização do estudo no Teclado	63
Figura 7	Trecho inicial da peça <i>Curumin Pindaé</i>	74
Figura 8	Seção A	75
Figura 9	Bordão (Baião)	76
Figura 10	Linha melódica inicial da peça Riacho do Mel.....	76
Figura 11	Celúla rítmica	76
Figura 12	Colcheias arpejadas e contratempo	77

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

AFPA: Associação de Formação Profissional de Adultos

APEMBA: Associação de Professores de Educação Musical da Bahia

ASIHIVIF: Association International des Histoires de Vie en Formation

CEPG: Curso de Especialização em Piano em Grupo

CUCA: Centro Universitário de Cultura e Arte

EIPG: Encontro Internacional de Piano em Grupo

EPG: Ensino de Piano em Grupo

ENECIM: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical

IOE: Institute of Education

LICEMUS: Licenciatura em Música

OMS: Organização Mundial de Saúde

PG: Piano em Grupo

PPGMUS: Programa de Pós-Graduação em Música

THE: Teste de Habilidades Específicas

SNC: Sistema Nervoso Central

STBNe: Seminário Teológico Batista do Nordeste

UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA: Universidade Federal da Bahia

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

A motivação inicial para a realização desta pesquisa surgiu a partir da relação com a formação e experiência profissional da autora. Atuando como professora no instrumento (piano) em espaços formais e não formais durante muitos anos, sempre considerou importantes as expectativas que os discentes trazem para a sala de aula em relação a aprender a tocar um instrumento, e o nível de compreensão do que, para eles, seria fazer música.

Nessa trajetória, no final da década de 90, foi apresentada à metodologia de Piano em Grupo (PG) através de uma oficina ministrada pela profa. Diana Santiago em um dos Encontros de Vivências Musicais organizado pela Associação de Professores de Educação Musical da Bahia – APEMBA, que lhe abriu novas possibilidades de oportunizar o prazer do fazer musical através do instrumento de teclas. Essas perspectivas proporcionaram suas primeiras experiências na área, quando, entre o período de 2000 a 2010, lecionou o componente curricular “Piano em Grupo” no curso de Bacharel em Música Sacra no Seminário Teológico Batista do Nordeste (STBNe).

A motivação pela área despertou uma busca constante por oficinas, leituras, estudos, congressos e pesquisas, com objetivo de conhecer novas práticas de ensino levando em consideração alcançar aqueles que tinham vontade de aprender a tocar o instrumento, mas “não tinham tanto talento assim”, ou “já tinham passado da idade”, ou “não queriam ser pianistas”. Sendo assim, constatou que a proposta pedagógica do ensino de piano/teclado em grupo, que se expandiu no Brasil desde o final do século passado, através de referências como Gonçalves (1986), Verhaalen (1989) e Oliveira (1990), consolidou as variadas possibilidades de se tocar o instrumento, que, necessariamente, não tinha o objetivo de preparar *performers*. (MONTANDON, 1992). O ensino de PG veio oferecer uma nova abordagem no ensino do instrumento, propiciando sua utilização como elemento musicalizador, isto é, que prioriza os aspectos do fazer musical além das atividades de técnica e leitura musical: a criação, a percepção e apreciação musical, a improvisação e a composição.

Desde 2012, o ingresso da autora como profissional no espaço acadêmico do curso de Licenciatura em Música (LICEMUS) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) tem proporcionado uma visão mais ampliada do fazer musical através da prática do ensino de instrumentos de teclas (piano/teclado). Nesse contexto de aprendizagem, a inserção dessa prática na matriz curricular tem sido presente na formação inicial do futuro educador musical,

sobretudo no desenvolvimento de habilidades funcionais como harmonizar, acompanhar, improvisar e compor. Isso evidencia como o ensino coletivo de instrumentos de teclas focaliza uma prática mais democrática, mais inclusiva e mais ampliada. Abrem-se espaços para as interações nas salas de aula e aplicabilidade dessas diversidades na organização do conhecimento, na solução de problemas e no despertar do ato criativo.

Embora a produção de pesquisa na área de instrumento em grupo tenha crescido consideravelmente no Brasil, observa-se, porém, que ainda há escassez de estudos que abordem os aspectos cognitivos musicais na metodologia de teclado/piano em grupo nos cursos de Licenciatura em Música, sobretudo levando-se em conta as experiências prévias que os sujeitos trazem quando adentram a universidade, e a interação entre os “mundos musicais” de suas histórias de vida e de sua (auto) biografia em diferentes espaços da socialização do conhecimento.

Partindo dessas últimas observações, uma experiência pessoal foi marcante no primeiro semestre do mestrado acadêmico do Programa de Pós Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) ao cursar o componente curricular Fundamentos da Educação Musical I. Uma das propostas solicitadas foi a construção de um memorial descritivo, onde cada discente narrou os percursos de vida-formação musical, frisando os aspectos da atuação como músico e como docente. Cada sujeito elaborou uma representação de suas experiências musicais, distribuídas ao longo de uma linha de tempo, de forma livre (textos, fotografias e vídeos) e que demonstrasse “pistas” para a elaboração de uma atividade criativa através de uma composição musical. Essa experiência foi um dos pontos geradores da metodologia da pesquisa de mestrado da autora, por despertar o desejo de contextualizar esses procedimentos em turmas de ensino coletivo de instrumento (teclado/piano) como ferramenta pedagógica, oportunizando cada discente registrar, refletir e reconstruir sua formação e suas práticas musicais.

Levando-se em consideração que a grande maioria dos músicos que ingressam no espaço acadêmico da UEFS já tem uma prática de aprendizagem musical autodidata, “tocando de ouvido”, músicos *freelancer*¹ atuando como instrumentistas ou cantores em bandas, o acolhimento a essas experiências musicais é de extrema importância, pois a compreensão desses saberes é elemento facilitador para o entendimento do professor frente aos diferentes contextos culturais, permitindo-lhe o envolvimento ativo nos processos dessas práticas informais de aprendizagem musical. A construção da relação ensino aprendizagem deverá ser relevante e

¹ Músicos que são autônomos, que têm flexibilidade de horário, de orçamentos e constantes desafios no mercado de trabalho pelas trocas sucessivas de trabalho.

efetiva diante da continuidade desses processos de desenvolvimento cognitivo musical, ou seja, a forma como estes músicos compreendem o fazer musical e como interagem com os novos conhecimentos.

Considerando-se que nem todos os discentes partilham das mesmas capacidades, a presente pesquisa visou contemplar como o desenvolvimento cognitivo musical individual em aulas de teclado em grupo acontece em atividade que envolve a criação a partir do conhecimento prévio.

Muitos dados comprovam que a aprendizagem melhora quando os professores dão atenção ao conhecimento e às crenças trazidas pelos discentes para a sala de aula, quando utilizam esse conhecimento como ponto de partida para a nova instrução e quando monitoram as mudanças de concepção dos discentes à medida que a instrução evolui (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p.29).

A pesquisa teve como objetivo principal: investigar as histórias de vida dos licenciandos a fim de compreender os processos de criação e a relação com suas experiências prévias. Os objetivos específicos foram: 1) Obter informações pessoais dos discentes, sua formação musical e o processo de aprendizagem nas aulas de teclado; 2) Estimular a criação de peças a partir das experiências prévias dos discentes e de um protótipo, modelo para a elaboração da criação musical; 3) Estimular os sujeitos a descrever os processos de criação e 4) Analisar os processos de criação das composições discentes à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa.

A pesquisa foi um estudo exploratório-descritivo que teve como campo empírico a sala de aula, como professora das turmas envolvidas a autora, utilizando-se o método de estudo de caso através de observação participante. Os sujeitos que foram observados na pesquisa participaram de três turmas de teclado em grupo, totalizando 12 discentes.

1.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

A implantação do Curso de Licenciatura em Música (LICEMUS) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) se efetivou em 2011 e atendeu às exigências das mudanças propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que modifica as concepções dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação brasileira. Segundo é citado no Projeto de Implantação do Curso (2010, p.5):

Essas mudanças foram referendadas pelas Resoluções CNE 01/2002 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (em anexo), que estabelecem as Diretrizes

Curriculares Nacionais e a Duração e Carga Horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, fundamentadas no Parecer 09/2001.

O curso é vinculado ao Departamento de Letras e Artes, está estruturado em oito semestres, sendo o regime didático de créditos semestrais. A periodicidade de ingresso é anual e são ofertadas 20 vagas. A proposta curricular é de 3.165 horas, sendo 2.665 para componentes curriculares obrigatórios, 200 para as atividades complementares e 270 entre os componentes curriculares eletivos e optativos.

A organização curricular foi proposta a partir de eixos do conhecimento que contemplam a articulação entre as várias dimensões, que unem “disciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade, formação comum e formação específica, conhecimentos da área de Música e conhecimentos que fundamentam a ação educativa”. (Ibidem, p. 33). Os eixos são: a) Conhecimentos Acadêmico-humanísticos; b) Conhecimentos Pedagógicos; c) Prática Instrumental e Vocal; d) Teórico-musical; e) Prática Educativa; f) Pesquisa e Prática Musical e g) Estágio Supervisionado, como consta no Quadro 1.

Quadro 1: Síntese da distribuição de cargas horárias

Conteúdos	Eixos	Carga Horária dos Eixos		
		Obrigatórios	Optativos	Eletivos
Científico Culturais	Conhecimentos Acadêmico-humanísticos	375 h	—	120 h
	Conhecimentos Pedagógicos	330 h	60 h	—
	Instrumental e Vocal	135 h	45 h	—
	Teórico-musical	735 h	45 h	—
	Sub-totais	1.575 h	150 h	120 h
	Total Parcial	1.845 h		
Formação Prática	Prática Instrumental e vocal	270 h	—	—
	Prática Educativa	330 h	—	—
	Pesquisa e Prática Musical	120 h	—	—
	Sub-total	720 h	—	—
	Total Parcial	720 h		
Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado	400 h	—	—
	Sub-Total	400 h	—	—
	Total Parcial	400 h		
Totais por tipo de Componentes		Obrigatórios	Optativos	Eletivos
		2.665 h	150 h	120 h
Total dos Componentes Curriculares		2.965 h		
AACC		200 h		
TOTAL GERAL		3.165 H		

Fonte: Projeto de Implantação do Curso de Licenciatura em Música – UEFS, 2010, p.39.

Vale salientar que, como possibilidade de atualização e inovação pedagógica-musical, após a implantação do curso, e o ingresso de docentes representando cada área de ensino, fizeram-se necessários, em construção coletiva, alguns ajustes na formação da matriz curricular do curso visando à atualização de ementas e referências bibliográficas, bem como acréscimo de componentes curriculares, que incluíssem, principalmente, conteúdos relacionados às novas tecnologias aplicadas à educação musical. (BRAGA; LIMEIRA; SANTANA; VASCONCELOS, 2012).

Quanto ao perfil dos egressos ao final do curso, devem ser capazes de atuar em diversos espaços, principalmente na Educação Básica, consolidando a necessidade de suprir esse deficitário campo, atendendo as demandas sociais da região de Feira de Santana, e, assim, efetivando o cumprimento da lei da obrigatoriedade da música nas escolas, a Lei 11.769/2008. Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Música da UEFS não tem o caráter de formar instrumentistas, embora ofereça uma carga horária relevante na matriz curricular para a formação prática instrumental. O campo de atuação do estudante está descrito no Projeto de Implantação do Curso:

Tendo em vista as demandas sociais observadas na (*sic*) Feira de Santana e sua região, e em consonância com o estabelecido no Parecer CES/CNE nº 195/2003, de 05 de agosto de 2003, o profissional egresso do Curso de Música da UEFS atuará na área educacional (...).Na gestão e coordenação de atividades educacionais, especialmente as relacionadas à Música. Em instituições (fundações, núcleos, centros culturais, ONGs, etc.) de pesquisa, apoio, conservação e difusão do patrimônio histórico-musical nacional, prestando assessoria ou como pesquisador, ou ainda dando suporte técnico a quaisquer modalidades de ensino e prática musical (corais, orquestras, bandas, fanfarras etc) (PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEFS, 2010, p.29).

Todos os estudantes matriculados no curso de LICEMUS prestam o vestibular para as 20 vagas oferecidas anualmente, e os habilitados na primeira fase, composta por prova de Redação (tema único) e provas objetivas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia, passam por um Teste de Habilidades Específicas (THE), de caráter eliminatório e classificatório. Esse teste constitui a segunda fase do processo de admissão. Na 1ª etapa dessa segunda fase, o candidato responde uma prova objetiva de conhecimentos específicos de Teoria Musical contendo 10 questões, valendo de 0 a 30 pontos. Na 2ª etapa, uma banca examinadora avalia as capacidades de percepção musical e proficiência instrumental dos candidatos. São aplicados coletivamente testes de percepção musical, com duração máxima de 60 minutos; em seguida, cada candidato é avaliado individualmente quanto

às habilidades de leitura musical (solfejo, leitura rítmica e leitura à primeira vista) e da prática instrumental, durante um período máximo de 15 minutos.

Segundo o item 1.2 do Anexo único do Edital Prosel/UEFS 2014.1, a avaliação da Percepção Musical vale de 0 a 50 pontos, e compreende: a) Solfejos nas claves de sol e fá; b) Leitura rítmica; c) Identificação auditiva de intervalos, acordes e cadências (Perfeita, Plagal e De engano) e d) Ditado rítmico e ditado melódico. A avaliação da Prática Instrumental vale de 0 a 20 pontos, e compreende: a) Execução, no instrumento do próprio candidato, de uma peça musical de qualquer época ou estilo, de livre escolha do candidato, acompanhando a correspondente partitura; b) Execução de trecho melódico à primeira vista e c) Harmonização e transposição de canções, apresentadas no momento de realização da prova, em instrumento harmônico (piano, violão, acordeão, teclado etc.).

Até o ano de 2014, já ingressaram no curso de LICEMUS cinco turmas, com o total de 85 estudantes matriculados. Vale ressaltar que, no primeiro ano de implantação, ocorreram dois processos seletivos (2011.1 e 2011.2), contudo, devido à pouca demanda de procura em regime semestral, isso foi modificado para entrada anual. A maior parte dos licenciandos reside em Feira de Santana e regiões circunvizinhas, e no interior da Bahia (São José das Itapororocas, Amélia Rodrigues, Riachão do Jacuípe, São Gonçalo dos Campos, Santo Estevão, Serrinha, Cachoeira, Irará, Castro Alves, Tucano).

As atividades acadêmicas e artísticas do Curso de LICEMUS acontecem, em sua maioria, em uma das unidades fora do campus da UEFS, o Centro Universitário de Cultura (CUCA)², critério principal, em termos de espaços de funcionamento, para que se efetivasse a implantação do curso, devido à falta de salas e infraestrutura adequadas no Campus.

² Fundado em 1995, o CUCA cumpre o papel institucional de gerir a política cultural da UEFS junto à comunidade acadêmica e à sociedade em geral. Seu conjunto arquitetônico, que comporta uma série de espaços e ações culturais como museu, galeria de arte, teatros, oficinas de dança, teatro e criação artística, também dispõe de salas de aulas, instrumentos musicais e outros equipamentos que dão suporte ao LICEMUS. (Texto extraído do site <http://licemus.net/o-curso/infraestrutura/>).

1.3 O COMPONENTE CURRICULAR TECLADO NA UEFS

No Brasil, são várias as nomenclaturas utilizadas para os componentes curriculares relacionados à prática de instrumentos de teclas em cursos de Licenciatura em Música, como: Piano Suplementar, Instrumento Suplementar, Piano Complementar, Piano Funcional, Piano em Grupo.

Em entrevista no dia 28 de fevereiro de 2015 às 08:30, via *Skype*, a professora Dr^a Simone Gorete Machado (USP/Ribeirão Preto) autorizou a divulgação de alguns dados de uma pesquisa recente, ainda não publicada, sobre as nomenclaturas utilizadas para o ensino coletivo de piano na educação superior no Brasil. Os requisitos abordados foram: a) disponibilidade de curso de graduação em música; b) sala com grupo de teclados ou pianos digitais e c) divulgação do nome atribuído à disciplina que ocorre nesta sala, para o ensino de habilidades funcionais.³

De acordo com a entrevistada, para a pesquisa, foram consultadas 104 instituições de ensino superior de Música, dentre as quais 70 delas trabalhavam com ensino de habilidades funcionais em grupos de teclado ou pianos digitais. Ela afirmou que “o Piano em Grupo é uma modalidade de ensino que recebeu adesão, total ou parcial, de quase 70% das instituições brasileiras de ensino superior de música.” (Trecho da entrevista, 28/02/2015). Em relação às nomenclaturas, na pesquisa foram encontradas 46 nomenclaturas diferentes. A mais utilizada foi Instrumento Complementar com dez ocorrências; Piano em Grupo foi encontrada em quatro instituições.

Aproveitando os dados da pesquisa de Gorete Machado, e com o objetivo de ter informações mais específicas sobre as instituições superiores da Região Nordeste, a autora consultou o site da e-MEC – Sistema de Regulação do Ensino Superior. Foram encontrados 20 cursos de Licenciatura em Música cadastrados, a maioria, em modalidade presencial, como descrito no Quadro 2. Para obter as informações relacionadas ao componente curricular pesquisado, foi necessário o acesso às matrizes curriculares, aos ementários e/aos projetos político-pedagógicos dos cursos. Vale destacar que nem sempre há clareza se o ensino de piano é individual ou em grupo, em outros casos não está especificado se o instrumento disponível é piano (ex.: Instrumento Suplementar). Em outros casos, o termo “Instrumento Complementar” poderá ser acrescido do nome específico do instrumento musical.

³ Período da pesquisa: 2009 a 2015; Título: O Piano em Grupo no Ensino Superior Brasileiro (GORETE MACHADO, 2015).

Quadro 2: Lista de Nomenclaturas relacionados ao Ensino coletivo de Piano nos cursos de Licenciatura em Música na Região Nordeste

Universidade	Ano de Início de Funcionamento das Escolas	Modalidade	Local	Nomenclatura
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1952	Presencial	Salvador	Piano Suplementar
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	1975	Presencial	Fortaleza	Prática Instrumental (Piano)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1978	Presencial	Recife	Instrumento Complementar, porém não menciona se é em Piano.
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	1981	Presencial	Maceió	Instrumento Complementar
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)	1982	Presencial	Salvador	Instrumento Musical: Piano
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	2004	Presencial	Mossoró	Instrumento harmônico (Piano/Teclado)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2005	Presencial	Natal	Instrumento Complementar
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	2005	Presencial	São Luís	Prática de Instrumento
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2005	Presencial	João Pessoa	Classe de Instrumento
Universidade Federal do Ceará (UFCE)	2006	Presencial	Fortaleza	Prática Instrumental (Teclado)
Universidade Federal de Sergipe (UFES)	2007	Presencial	Aracaju	Piano em Grupo
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2009	Presencial	Campina Grande	Prática Interpretativa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2010	Presencial	São Bernardo	Piano Complementar
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2010	Presencial	Teresina	Teclado Básico
Universidade Federal do Cariri (UFCA)	2010	Presencial	Juazeiro do Norte	Piano/Teclado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)	2011	Presencial	Recife	Instrumento Complementar (Piano)
Universidade Federal de Sobral	2011	Presencial	Sobral	Prática Instrumental (Teclado Eletrônico)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	2011	Presencial	Feira de Santana	Teclado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	2012	Presencial	Petrolina	Instrumento (Piano/Teclado)
Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR)	2014	À distância	Vários Municípios	-----

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Entende-se que a presença do componente curricular nos currículos dos cursos, apesar das variadas nomenclaturas, demonstra que há uma consciência da importância do ensino de piano/teclado na formação inicial quando se trata da formação do futuro músico - educador. A prática no instrumento de teclas possibilita uma compreensão inicial dos pentacordes, dos acordes e das progressões harmônicas, possibilitando aos discentes que tocam instrumentos melódicos e/ou nunca e/ou pouco tiveram a vivência com instrumento harmônico, terem a experiência com acompanhamento, harmonização, improvisação e composição.

Segundo Nagode (1988), o desenvolvimento de habilidades funcionais e noções básicas de teclado em grupo contribui para a formação inicial do discente na universidade, pois essas habilidades englobam atividades de aprendizagem a partir das seguintes categorias: conceitos teóricos, escalas e acordes, leitura à 1ª vista, transposição, harmonização e improvisação. Os conceitos teóricos são efetivamente correlacionados em contextos musicais ligados ao repertório, não sendo apresentados de forma isolada. A leitura à 1ª vista é desenvolvida sequencialmente através de exemplos musicais baseados em escalas e acordes, formas que reforçam o reconhecimento de padrões para melhorar a própria capacidade de leitura. O autor também afirma que o estudo da técnica leva a um domínio e controle de uma peça específica através de exercícios, escalas e acordes, requerendo também a atenção para a sonoridade, o sentir e o gesto. Quanto ao desenvolvimento da harmonização e da improvisação, o autor enfatiza que é especialmente útil, pois os estudantes aprendem a harmonizar melodias populares utilizando uma variedade de estilos de acompanhamento, e através de atividades de aprendizagem que utilizam a criação, baseadas em conceitos recém adquiridos.

Referindo-se aos Estados Unidos, o autor afirma que:

O currículo de piano em grupo evoluiu e se tornou padronizado ao longo de um período de anos. Embora possa haver diferenças na ênfase curricular de escola para escola (...) as seguintes categorias de instrução são típicas : 1. Repertório (solo e em conjunto) ; 2. Teoria (escalas e acordes); 3. Técnica ; 4. Leitura e Transposição ; 5. Harmonização e 6. Improvisação (NAGODE , 1988, p.222)⁴.

Na matriz curricular do curso do LICEMUS/ UEFS, o componente curricular denomina-se Teclado e é dividido em três semestres, com carga horária de trinta horas cada. Tendo em vista o estudo ordenado e progressivo de aspectos técnicos básicos e de leitura no instrumento, sua ementa visa à abordagem de habilidades no desenvolvimento do instrumento, à execução

⁴ *The group piano curriculum has evolved and become standardized over a period of years. Though there can be differences in curricular emphasis from school to school (...) the following instructional categories are typical: 1. Repertoire (solo and ensemble); 2. Theory (scales and chords); 3. Technique; 4. Reading and Transposition; 5. Harmonization and 6. Improvisation (NAGODE, 1988, p.222).*

instrumental de materiais diversos, ao desenvolvimento da execução de peças com texturas variadas, a introdução à harmonização, à improvisação e à composição. Baseada nesse enfoque, a proposta pedagógica foi resultante de discussões de dois docentes com formação em bacharelado em piano e conhecimento multidisciplinar na área de educação musical visando a atender uma demanda de discentes que na sua maioria, não estudaram, ou têm pouca vivência no estudo de instrumentos de teclas.

A formação das turmas ocorre através de entrevista com os discentes para detectar suas experiências com instrumento de teclas e identificar o nível de cada um. A partir daí, as turmas são divididas, contendo quatro ou cinco discentes em horários que poderão ser remanejados ou adaptados no planejamento. De acordo com Bloom (*apud* SANT'ANNA, 2011, p.32), uma das modalidades de avaliação segundo as funções que desempenha é a diagnóstica, que “visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem”.

Nas aulas, em sua grande maioria, as habilidades são desenvolvidas em atividades coletivas, por meio da vivência no instrumento, priorizando princípios de leitura musical, tanto de partituras, como de cifras, noções de harmonização funcional e prática de acompanhamento, acordes substitutos e de empréstimo modal, dominantes secundárias, encadeamentos de progressões harmônicas, noções de transposição, além do incentivo para a improvisação, a criação e a articulação dos conteúdos desenvolvidos com a formação pedagógica musical. Tais conteúdos são desenvolvidos através da formação de um repertório diversificado também contemplado no material didático e em atividades pedagógicas. A proposta não é de formar instrumentistas, mas educadores musicais.

São utilizados métodos de iniciação à leitura musical, a fim de explorar a topografia do teclado, a ordenação das notas no instrumento e para auxiliar a independência dos dedos, assim como métodos de Piano em grupo que trabalham com noções de acompanhamento, harmonização, composição e improvisação. O repertório é escolhido de acordo com os conteúdos dados, provenientes de variados estilos, dando preferência à utilização de ritmos e gêneros da música brasileira.

No quadro 3, são citados alguns dos materiais didáticos, trabalhos e habilidades pretendidas com sua utilização:

Quadro 3: Exemplos de Materiais Didáticos e Habilidades Funcionais

Método	Material didático trabalhado	Habilidades Funcionais
ABIGAIL (2011)	Repertório, criação, forma, Modos, exercícios técnicos e Progressões Harmônicas.	Leitura, Improvisação, Harmonização, Técnica.
BARTOK (1987)	Exercícios do primeiro volume do Mikrokosmos, com objetivo de trabalhar leitura absoluta, a independência dos dedos, internalização da pulsação, transposição, deslocamento lateral do teclado e texturas contrapontísticas.	Leitura, Transposição e Técnica.
CACILDA BARBOSA (1988)	Estudos selecionados pelo grau de dificuldade individual para desenvolver a difusão e a conscientização quanto a rítmica brasileira e a análise harmônica	Leitura, Harmonização, Análise Musical, Acompanhamento.
COSTA; MACHADO (2012)	Método para Piano em grupo na educação superior, contendo canções folclóricas brasileiras e arranjos e composições de professores e discentes.	Técnica, Leitura, Improvisação, Transposição, harmonização e repertório em conjunto.
CRAVEIRO (2002)	Peças modais selecionadas para trabalhar repertório de música brasileira de acordo com o nível do discente. Junto à execução, a abordagem histórica, dados sobre a compositora e instruções dirigidas para a execução pela própria autora das peças, através de áudio.	Execução, Técnica, Literatura Musical, Apreciação Musical.
HILLEY; OLSON (2010)	Repertório em conjunto, Progressões harmônicas, Acompanhamento de Blues.	Leitura, Harmonização, Improvisação, Padrão de Acompanhamento.
KERN; KEVEREN; KREADER; REJINO (2005)	Peças curtas utilizando clusters, improvisação e leitura relativa.	Pré-leitura, Leitura Musical, Improvisação, Acompanhamento.
LANCASTER e RENFROW (1995)	Harmonização e padrão de acompanhamento; pentacordes e tríades; progressões harmônicas; improvisação a partir de teclas pretas, brancas, escalas de blues; modos.	Leitura, harmonização, acompanhamento, criação, improvisação.
PARENTE (2012)	Repertório.	Leitura.
SANTOS (2004)	Peças com o intuito de analisar características contemporâneas na obra para piano e as possibilidades de arranjos de canções oriundas do folclore brasileiro.	Leitura, Análise de Música Contemporânea, Técnica.

Fonte: Arquivo pessoal

Com relação às formas de avaliação, procura-se avaliar o aproveitamento de cada discente nas aulas; em função dos conteúdos não apreendidos, busca-se solucionar os problemas

com auxílio da própria classe, sistematizando-se estratégias de estudo, motivando, mostrando o desenvolvimento já alcançado e apontando o que ainda precisa ser trabalhado individual e coletivamente. É contemplado o envolvimento dos discentes na autoavaliação, para que participem ativamente numa postura reflexiva sobre os seus processos de aprendizagem, percebendo que cada um é corresponsável em busca dos conhecimentos e na superação das dificuldades (VASCONCELOS, 2013).

O discente também é avaliado a partir de atividades que envolvem a articulação dos conteúdos desenvolvidos com a sua formação pedagógico-musical, como leitura e discussão de artigos, apresentação de seminários, aulas públicas, inserção das novas tecnologias, tudo isso aliado ao repertório.

Vale salientar que se procura não centrar a mensuração unicamente em provas ou na avaliação somativa, mas na valorização do processo de aprendizagem, como descrito anteriormente.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. A Introdução (primeiro capítulo) visa a apresentar as motivações iniciais e os objetivos centrais da pesquisa, a justificativa da investigação, a visão geral sobre a caracterização da instituição e do componente curricular onde aconteceu a pesquisa, além de evidenciar o problema da pesquisa a ser investigado.

O segundo capítulo contém a revisão bibliográfica. Destaca-se a contextualização histórica sobre os estudos de piano/teclado em grupo no Brasil e nas instituições de ensino superior; explanando-se, também, sobre estudos referentes à memória autobiográfica, ao conhecimento prévio e à importância do fazer musical através de atividades de criação.

O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico da investigação, sendo feita uma abordagem dos aspectos que caracterizam uma pesquisa qualitativa, bem como os instrumentos para a descrição dos dados e os procedimentos tomados para a análise do processo investigativo.

No quarto capítulo, é apresentada a análise dos dados. Há uma descrição dos resultados da pesquisa que inclui o período de observação seguido por uma análise: 1) das apresentações orais das histórias de vida, 2) dos questionários, 3) dos registros videográficos de depoimentos dos discentes ao descreverem o processo de criação das composições musicais e 4) da própria composição discente.

Finalmente, na conclusão, apresenta-se a resposta ao problema da pesquisa através da análise dos resultados obtidos por meio dos dados realizados no capítulo anterior oferecendo-se sugestões.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para a elaboração deste capítulo, foram examinados os seguintes temas: o ensino de piano em grupo no Brasil, a literatura específica de educação, cognição, pesquisa (auto) biográfica, conceitos de memória autobiográfica, histórias de vida, conhecimento prévio e estudos relacionados às práticas de aprendizagem significativa.

2.1. ESTUDOS DO PIANO/TECLADO NO BRASIL E NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O formato de ensino de PG no século XX nos Estados Unidos se espalhou para outros lugares do mundo chegando ao Brasil nas décadas de 70 e 80⁵. Estudos indicam que a introdução da metodologia foi apresentada inicialmente por Marion Verhaalen, assistente do norte americano, Robert Pace. A professora Abigail Silva, entre 1973 e 1974, fez um curso intensivo, ministrado por Verhaalen, enquanto aluna de Licenciatura na Faculdade Paulista de Música. Posteriormente, passou a aplicar o método de ensino em seu Conservatório Musical em São Paulo. Em julho de 1975, recebeu de Robert Pace, a nomeação de Diretora do seu Método no Brasil. Em janeiro de 1977, com objetivo de expandir o método, o Conservatório Musical de Santo Amaro (SP), através de sua diretora, a própria Abigail Silva, promoveu o I Congresso de Professores de Piano sobre o Método Contemporâneo de Piano em Grupo Robert Pace, onde o próprio autor foi o ministrante, juntamente com Marion Verhaalen.⁶

A partir dessa iniciativa, a pedagogia de piano em grupo no país foi ficando conhecida e disseminada através dos trabalhos que se efetivaram principalmente na cidade do Rio de Janeiro. Montandon (1995); Reinoso (2012); Santos (2006; 2012) ressaltam a contribuição da professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves que, na época, foi aos Estados Unidos fazer pesquisa na área da Pedagogia de Piano em grupo, participando de cursos e estágios com professores pioneiros como James Lyke (1974), Robert Pace (1961) e Louise Bianchi (1974). Todas essas experiências garantiram a Gonçalves o conhecimento dos procedimentos e estratégias de ensino, levando-a a afirmar que ‘havia mesmo uma espetacular metodologia – realmente método, realmente música – e ainda, de quebra, uma excelente dose de ‘como ensinar a tocar piano a iniciantes.’ (GONÇALVES, 2011 *apud* REINOSO, 2012).

⁵ A nomenclatura “Piano em grupo” é uma tradução direta do inglês americano *group piano*.

⁶ Essas informações foram extraídas das seguintes fontes: ABIGAIL (2009); REINOSO (2012) e no site: http://www.profabigail.com.br/index2.php?opcao=quem_e

Regressando ao Brasil, várias estratégias foram planejadas por Gonçalves para que o Ensino de Piano em Grupo (EPG) fosse expandido no país. Destaca-se a implantação do Curso de Especialização em Piano em Grupo (CEPG) com duração de 24 meses na UFRJ, cuja finalidade era capacitar graduados em Piano, dando-lhes instrução sobre as novas técnicas, estratégias, procedimentos e aplicação da abordagem de ensino de PG.

Aprovado pelo CEPG, em 09 de março de 1979, o curso teve duração de dois anos, tendo sido iniciado em 06 de agosto de 1979 e concluído em 27 de junho de 1981 (GONÇALVES, 1979). No programa do curso, constavam as seguintes disciplinas: Educação Musical através do teclado (90h/aula); Métodos e Materiais de EPG I (90h/aula); Métodos e Materiais de EPG II (45h/aula); Prática de Ensino de Piano I (45h/aula); Prática de Ensino de Piano II (90h/aula); e elaboração de monografia (GONÇALVES, 1979). Todas as disciplinas foram ministradas por Gonçalves (REINOSO, 2012, p.4).

Vale salientar que em conversa informal (outubro de 2014) com a professora Diana Santiago (UFBA), ela afirmou que conheceu a Prof^a. Maria de Lourdes Gonçalves quando estudava na UFRJ, tendo participado como voluntária das aulas da CEPG, na condição de aluna das alunas, tendo sido influenciada grandemente por ela.

Ainda com o objetivo de divulgar a Pedagogia de PG, Gonçalves (1983) também promoveu Cursos de Extensão para Professores de Piano na UNIRIO (1982) com a cooperação de Michalski e Mehry, assim como Cursos de Metodologia do EPG em todo o Brasil: no V Encontro Nacional de Educação Musical – Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro (1986); nos VI e X Festivais de Londrina (1986;1990); no Festival de Inverno na cidade de São João Del Rey/MG (1987) e no 13º Curso Internacional de Verão em Brasília (1988).⁷

Segundo Reinoso (2012), o EPG gradualmente foi inserido nas grades curriculares dos cursos de música de diversas universidades públicas brasileiras, dentre essas: Universidade Federal da Bahia (UFBA), do Ceará (UFC), do Espírito Santo (UFES), de Goiás (UFG), de Ouro Preto (UFOP), do Paraná (UFPR), do Rio Grande do Norte (UFRN), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade de São Paulo (USP).

Sendo assim, principalmente nos cursos de Licenciatura em Música no Brasil, tem sido comum a inclusão da prática instrumental coletiva na matriz curricular, sobretudo, através da prática de instrumentos de teclas. A pedagogia de PG tem contribuído para que os discentes desenvolvam habilidades que permitirão executar o instrumento e usá-lo como facilitador em situações práticas educacionais. Os conteúdos e as formas de aplicá-los podem variar de acordo

⁷ Informações extraídas do site: <http://www.pianoemgrupo.mus.br/maria.htm>

com os contextos, com as metodologias e concepções de cada docente, mas através do crescente número de publicações, percebe-se que a área de PG está se consolidando gradualmente no Brasil.

Estudos em nível de pós graduação têm se intensificado na área, pesquisadores têm se interessado cada vez mais sobre o ensino de PG no meio acadêmico brasileiro. Nos últimos dez anos, a ampliação dessas pesquisas tem possibilitado várias discussões sobre a Pedagogia de PG, buscando a consolidação dessa prática no país. Em um dos levantamentos da pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos, Cruvinel (2005, *apud* SOUZA, 2012) cita alguns pesquisadores que desenvolveram trabalhos de suma importância para a área de piano em grupo: 1) na Bahia, os trabalhos de Alda Oliveira e Diana Santiago; 2) no Rio de Janeiro, o ensino de piano em grupo com Maria Lourdes de Junqueira Gonçalves e 3) no Distrito Federal, o trabalho de piano em grupo de Maria Isabel Montandon e Maria Inês Diniz. Esses educadores abriram espaços para outros pesquisadores que também têm contribuído para a área, como exemplo: em Goiás, Carlos Costa, em Ribeirão Preto, Simone Machado e em Sergipe, Eduardo Garcia.

Vale destacar dois Encontros que têm sido relevantes para esse avanço: o Encontro Nacional de Ensino Coletivo (ENECIM) e o Encontro Internacional de Piano em Grupo (EIPG). O primeiro já se encontra em sua sexta edição e o EIPG em sua segunda edição. O ENECIM reúne educadores musicais e pesquisadores brasileiros para discutir metodologias e experiências relacionados ao Ensino Coletivo em espaços formais e não formais de ensino.

Busca-se através do evento fomentar discussões atuais como forma de enriquecer o pensamento acadêmico e o movimento artístico-cultural do país. Além disso, o evento oportuniza discussões sobre políticas públicas que viabilizem a formação e capacitação de professores visando à democratização do Ensino de Música por meio de metodologias de Ensino Musical e Ensino Coletivo de Instrumento Musical nas escolas de Ensino Básico, pública e particular, bem como, espaços de ensino não formal e/ou espaços alternativos (CRUVINEL, 2004, p.04).

Segundo Costa e Machado (2012), a segunda edição do EIPG deu continuidade a iniciativas propostas no I EIPG pelas professoras Dr^a Silvia Maria Pires Cabrera Berg e Dr^a. Simone Gorete Machado do Departamento da Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, que tinham como objetivo principal promover a troca de experiências nos âmbitos científico e pedagógico internacional da área de PG divulgando estudos e trabalhos na área.

Nota-se que esses Encontros têm incentivado o crescimento de um número de produção de trabalhos em formato de artigos científicos publicados em anais. Entretanto, vale

destacar que ainda é incipiente o número de produções científicas em periódicos de Música como: *PerMusí*, *Opus*, *Música Hodie*, *Revista Científica da Faculdade de Artes do Paraná (FAP)*, *Ictus*, dentre outros ⁸.

Um levantamento de dissertações e teses foi feito para essa pesquisa, em formato de artigo e foi apresentado no VI ENECIM, na Escola de Música da UFBA, em Salvador, BA (VASCONCELOS, POLONI, 2014). Foram selecionados os Programas de Pós - Graduação em Música para a pesquisa tomando-se como base informações no site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) como consta no Quadro 4:

Quadro 4: Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil

Mestrado	Mestrado e Doutorado
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Escola de Comunicação e Artes/ Universidade de São Paulo (ECA/USP)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Universidade de Brasília (UNB)	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

http://www.anppom.com.br/programa_pos.php. Acesso em 15/08/2014.

Das 14 universidades brasileiras pesquisadas, 8 programas de pós-graduação contêm produção acadêmica na área. Nesse levantamento de dissertações e teses, foram encontrados trabalhos entre os anos de 1992 a 2013, contudo nota-se que não foram encontradas publicações nos seguintes períodos: de 1993 a 2001 e nos anos de 2004 e de 2010. Entre os 15 trabalhos publicados, há 2 teses e 13 dissertações de mestrado acadêmico. As teses são provenientes da

⁸ Os trabalhos publicados nos periódicos (2005-2014) foram: CERQUEIRA, Daniel L. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. *Revista Hodie*. Goiânia, v.09, nº01, p.129-140, 2009; _____ Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. *Revista do Conservatório de Música da UFPEL*, Nº 5,2012, p.98-125; CHUEKE, Zélia. Piano funcional na universidade: considerações sobre métodos e finalidades. *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v.1, jan./dez,2006. COUTO, Ana Carolina N. do. O ensino de teclado em grupo na universidade e o uso do repertório popular: aprendizagem através de práticas híbridas. *Per Musí*, Belo Horizonte, n.28, 2013, p.231-238. MACHADO, Maria Inês L. O Piano Complementar na formação acadêmica: concepções pedagógicas e perspectivas de interdisciplinaridade. *Per Musí*, Belo Horizonte, n.27, 2013, jan./julho, p.115-131. MACHADO, Simone Gorete Estudo comparativo de livros didáticos norte-americanos para piano em grupo. *Ictus*. Vol.13, nº02, 2014, p. 172-181; TORRES, Sérgio I.; ARAÚJO, Rosane C.um estudo de desenvolvimento sobre a aprendizagem do piano em grupo. *Revista O Mosaico: R. Pesq. Artes*, Curitiba, n. 8, p. 25-35, jul./dez., 2012. FLACH, Gisele A. Piano em grupo: arranjos elaborados a partir de alternativas pedagógico-musicais. *Revista da Fundarte*. Ano 14, nº 27, jan./jul.,2014, p.19-32.

UFBA e da ECA/USP e as dissertações são: três da UFMG, duas da UNICAMP, duas da UFRGS, uma da UFPR, três da UFRJ e duas da UNIRIO. Saliente-se que, os programas que mais se destacaram com maior número de publicações foram os da UFRJ e da UNICAMP, como descrito no quadro a seguir:

Quadro 5: N° de Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil

PPGMUS	N° de trabalhos	Anos de Publicação
UFMG	3	2005, 2006 e 2008
UFBA	1	2009
UFRGS	2	1992 e 2013
UFPR	1	2011
UNICAMP	2	2002 e 2005
UFRJ	3	2008, 2011, 2012
UNIRIO	2	2003 e 2007
USP/ECA	1	2013

Dados coletados por VASCONCELOS e POLONI, 2014.

A partir da análise de cada trabalho, com relação a nomenclatura, foram encontrados os termos seguintes: “piano”, “piano em grupo”, “piano e teclado”, “teclado eletrônico”, “piano complementar” e “instrumento suplementar”. Deve-se ressaltar, que foi encontrado um trabalho, não necessariamente com o foco em ensino coletivo, mas relacionado à formação do educador-pianista. Ficou claro que, nos trabalhos encontrados, o nome mais utilizado para descrever o ensino coletivo foi “piano em grupo”.

Quadro 6: Nomenclaturas utilizadas nas dissertações/teses pesquisadas

Nome	N° de trabalhos
Piano	3
Piano em grupo	6
Piano e Teclado	1
Piano Complementar	2
Teclado Eletrônico	1
Instrumento Suplementar	1
Educador-Pianista	1

Dados coletados por VASCONCELOS e POLONI, 2014.

As temáticas dos trabalhos estão relacionadas a vários contextos, desde a formação do educador – pianista, como já citado anteriormente, a questões como: o ensino coletivo na educação superior, leitura e performance, as estratégias cognitivas e as propostas pedagógicas no ensino coletivo e a musicalização de adultos através do piano. Alguns dos referenciais teóricos utilizados nestas variadas abordagens das publicações foram: as teorias de Vygotsky; as ideias de Philippe Perrenoud sobre a Pedagogia Diferenciada e da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire; reflexões filosóficas acerca de alguns pressupostos do pensamento do filósofo francês Michel Foucault; o modelo C(L)A(S)P de Swanwick; as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves, dentre outros.

O banco de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em música que estavam atualizados e/ou funcionando bem, foram os da: UFMG, UFRJ, USP e UFRGS. Quanto ao acesso ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi encontrado basicamente o material que constava no banco de dados dos programas de pós-graduação. A lista completa das dissertações e teses consultadas se encontra nos anexos.

2.2 ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA

A origem da palavra memória vem do latim, *memoria*, que significa “aquele que se lembra”⁹. O Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa conceitua memória como a “faculdade de conservar ou readquirir ideias ou imagens”¹⁰. No mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa, algumas das definições encontradas para memória são: “1. Faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos; 2. Lembrança, reminiscência (...)”.

Frank e Landeira – Fernandez (2006, p. 03) conceituam a memória a partir da Neuropsicologia:

A memória é um processo cognitivo estruturado por um conjunto de operações que respondem a regras de interação com o meio ambiente com substratos neurais específicos. Esse processo de interação resulta no registro, permanente ou não, e em mudança no comportamento relativamente duradoura. (FRANK; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2006, p. 3).

Vários estudos indicam que a memória não é um processo único, ela se processa através de sistemas. O conceito desses sistemas advém da Psicologia Cognitiva, uma das áreas mais

⁹ <http://origemdapalavra.com.br/site/?s=mem%C3%B3ria;>

¹⁰ <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mem%F3ria>

recentes da psicologia, que procura estudar o funcionamento da mente, compreender os processos mentais e as mais variadas atividades humanas, suas influências externas e internas, do aprendizado, da análise para solucionar problemas (ILARI, 2011). As etapas de operações relacionadas ao processamento dos múltiplos sistemas de memória são: 1ª) a aquisição, que envolve a percepção e a codificação de informações; 2ª) o armazenamento ou retenção de informações, que envolve o seu processo de consolidação; e 3ª) a recuperação, necessária na busca das informações armazenadas. (POMPÉIA, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2007; FRANK; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2006). De acordo com Callegaro e Landeira-Fernandez (2000, p.853), a memória pode ser classificada de acordo com vários critérios. De acordo com o tempo em que a informação fica armazenada no sistema nervoso central, ela pode ser de **curto prazo** ou de **longo prazo**. A memória de curto prazo tem a capacidade de reter a informação por um curto período de tempo, alguns segundos ou minutos. A memória a longo prazo possui uma maior capacidade de armazenamento, podendo reter informações por dias, meses e anos. As memórias a longo prazo pode se dividir em **explícitas** e **implícitas**:

Memórias explícitas ou declarativas são mediadas por processos conscientes e podem ser evocadas de forma voluntária. São representadas por palavras ou por imagens sensoriais tendo, portanto, um caráter simbólico. Memórias implícitas expressam-se por meio de mudanças do comportamento ou de novas formas de reação emocional, independentemente de qualquer evocação consciente das experiências que produziram o aprendizado. (CALLEGARO; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2000, p. 854-855).

De acordo com o conteúdo, ou seja, como as informações foram estruturadas em relação ao momento, ao local e ao contexto que foram adquiridas, as memórias explícitas subdividem-se em memórias **semânticas** e **episódicas**. A memória semântica está ligada ao presente, e consiste no acervo de fatos e informações sobre o mundo do indivíduo, seus significados, seu vocabulário, seus conceitos. Frank e Ladeira-Fernandez (2006, p. 38) conceituam como “um acervo dinâmico de informações, mas, no geral, não requer evocação temporal e de detalhes contextuais”. É ela que estabelece a identidade cultural, o saber e as competências do indivíduo. (OLIVEIRA, 2007). Já a memória episódica se relaciona com fatos do passado; por meio dela, o sujeito registra e rememora informações num determinado contexto temporal e espacial sobre sua história pessoal (fatos, nomes, detalhes, locais) (ALENCASTRO 2009; FRANK; LADEIRA-FERNANDEZ, 2006). Sendo assim, esses autores referendam que as experiências pessoais que foram marcantes na história de vida de um indivíduo constituiriam um acervo de eventos (aspecto episódico) com significados pessoais (aspecto semântico).

A memória episódica também é chamada de memória autobiográfica. Segundo pesquisas de Oliveira (2007), estudos mais antigos já a descreviam quando se referiam aos termos ‘memória pessoal ou lembrança pessoal’, e utilizavam. Esses estudos já se relacionavam com a capacidade que uma pessoa possui para ordenar os eventos vivenciados.

A memória autobiográfica é mais que uma rememoração de fatos passados; a pessoa que traz a lembrança tem a consciência de que os fatos ocorreram consigo mesma e que são referências para a história de sua vida. (GREENBERG; RUBIN, 2003 *apud* FRANK; LADEIRA-GONZALEZ, 2006 ; GAUER; GOMES, 2008). É a capacidade e a experiência de recordar de maneira imediata eventos pessoais, de reviver acontecimentos originais, levando o sujeito novamente à situação e ao local vividos anteriormente. O indivíduo passa a tomar consciência dos fatos e avalia-se a si mesmo e aquilo de que está se lembrando. (GAUER, 2005; GAUER; GOMES, 2008). Esses autores citam três processos em relação à operacionalização da memória autobiográfica encontrados nas pesquisas de Rubin, Schrauf e Greenberg (2003):

A recordação e a crença estão presentes nas qualidades do estado subjetivo que acompanham os eventos únicos do passado: senso de reviver e de viajar de volta ao tempo do evento original, senso de que o evento de fato aconteceu como ele é lembrado [...] e senso de lembrar do evento ao invés de apenas saber que ele aconteceu [...] **As modalidades sensoriais de imaginação** reaparecem na linguagem e na revivência das emoções. Os eventos podem ser lembrados em palavras, em imagens e em narrativas, seja em histórias coerentes ou em fragmentos desorganizados dos acontecimentos [...] **As propriedades atribuídas aos eventos** caracterizam a relevância da memória: (1) importância pessoal que o sujeito atribui ao evento; (2) frequência com que o evento foi ensaiado (tanto em pensamento quanto em conversação interpessoal); (3) especificidade do evento (se ele foi único no espaço e tempo, estendido por um período mais longo, ou se ele trata de uma mescla ou resumo de eventos parecidos) [...]; e (4) idade do evento (a estimação pelo sujeito da data em que o evento ocorreu). (GAUER;GOMES, 2008, p.508-509).

Nesses processos, observa-se que a recordação autobiográfica caracteriza-se por elementos subjetivos que envolvem o ato de lembrar-se de fatos que marcaram as histórias de vida do indivíduo, descobrindo-se e refletindo a si mesmo; esse processo envolve as emoções que o sujeito experimentou trazendo essas memórias do evento original (isso pode ser expresso através de imagens visuais ou auditivas, narrativas escritas e/ou orais) e na capacidade do sujeito julgá-las reflexivamente. Segundo Rubin (1998 *apud* ALENCASTRO, 2009, p. 12), a narrativa tem sido um elemento de suma importância para a recordação autobiográfica, pois “um evento seria bem mais recordado de acordo com o grau com que foi comunicado e conforme o nível de coerência de sua estrutura narrativa”. Oliveira (2007, p.40-41) descreve que:

Quando uma pessoa fala sobre um evento autobiográfico específico, geralmente inclui elementos considerados pistas facilitadoras para o acesso à recordação global, como os dados temporais, de localização espacial e, ainda, informações sobre outras pessoas presentes no momento da construção da lembrança (Radvansky et al., 2005). Juntos, estes elementos auxiliam no estabelecimento de um padrão estável de ativação da experiência e, conseqüentemente, de uma maior clareza e veracidade da verbalização da memória. Muitos estudos a respeito da organização da memória autobiográfica têm examinado a dinâmica destes elementos. Mais do que capazes de ordenar o evento, eles facilitam a recuperação do fato vivenciado, (Conway e Pleydell-Pearce, 2000; Conway, 2005) e permitem maior clareza de idéias, riqueza de detalhes e informações imprescindíveis para sua compreensão (Catal e Fitzgerald, 2004), de forma que um interlocutor, sem ter participado da construção da memória, consiga visualizá-lo de modo mais ou menos claro.

Isso porque uma pessoa organiza fatos, acontecimentos e experiências de suas histórias de vida como se fosse a organização de uma história.

2.3 ESTUDOS SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA

Desde a Idade Média, os relatos autobiográficos (autobiografias, memórias, histórias de vida) são modalidades que têm sido muito utilizadas, e posteriormente reconhecidos como novo gênero literário e como exemplos das formas aceitas dos homens escreverem sobre si mesmos. É o que pontua Cynthia Pereira de Sousa, no prefácio do livro *Memória, (auto)biografia e diversidade – questões de método e trabalho docente*¹¹. Do campo da literatura, as narrativas autobiográficas passaram a ser estudadas pela história, psicologia, sociologia e pela educação (SOUSA, 2011, p.9).

Pineau faz uma diferenciação entre as terminologias voltadas para as histórias de vida, ou seja: biografia, autobiografia, relato de vida e história de vida, sendo esta a sua preferida por entender que a biografia e a autobiografia estão ligadas mais ao peso etimológico da escrita (PINEAU, 2006, p.339).

Biografia se refere ao “ensino da vida de outrem”, termo que cresceu a partir das experiências que aconteceram na Universidade de Genebra através das aprendizagens significativas e formativas que foram construídas por uma rede chamada de *Histórias de Vida e autoformação* na década de 80. Já Dominicé a define como “biografia educativa”, por se relacionar com o processo educativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e Josso reconhece como “biografia formativa”, por entender que se relaciona com as aprendizagens através das

¹¹ Publicação organizada pelo professor e pesquisador Dr. Elizeu Clementino de Souza, coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (Grapho), do Programa de Pós graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/Uneb).

experiências que os sujeitos vivenciaram ao longo de sua vida.. Ao contrário da biografia, a **autobiografia** é a descrição da própria vida do autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros (PINEAU, 2006; SOUZA, 2006; ABREU, 2011).

O **relato de vida** “aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita” (PINEAU, 2006, p.340). Um dos pioneiros do desenvolvimento do relato de vida na França foi Daniel Bertaux, ele afirma que “há relato de vida desde que haja descrição na forma de narrativa de um fragmento de experiência vivida” (BERTAUX, 1997, p. 9 *apud* PINEAU, 2006, p.340).

Referindo-se à **histórias de vida**, Souza (2006, p.23) cita algumas terminologias diferentes e que são utilizadas em fontes orais, como: “autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, [...] e as narrativas de formação [...]”. Histórias de vida é um termo utilizado por Pineau, já descrito anteriormente, e corresponde a uma terminologia genérica em formação e em investigação, visto que se revela como relevante para a autocompreensão de quem somos, das aprendizagens e das experiências que construímos ao longo da vida e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (SOUZA, 2006, p.27).

Para Delory-Momberg (2011, p.46), a corrente das histórias de vida em formação já aparece em fins dos anos 1970, no contexto das transformações sociais e econômicas, dos questionamentos ideológicos e políticos em que as sociedades ocidentais estavam envolvidas:

É o fim de um período de forte crescimento e consumo [...]; as estruturas e o equilíbrio econômico estão perturbados; observam-se mudanças cada vez mais rápidas nos modos de vida e de relações sociais (desenvolvimento da urbanização, progressos tecnológicos, mobilidade social); as instituições e os valores da sociedade (família, escola e Estado) são objetos de questionamento. Crescem as desigualdades sociais, o Estado-providência não está mais à altura de garantir trabalho e recursos para cada um, as instituições não são mais capazes de apresentar respostas às interrogações e aspirações individuais [...] A corrente das histórias de vida em formação desenvolve-se então no momento em que os indivíduos têm, cada vez mais, dificuldades de encontrar seu lugar na história coletiva, quando eles são remetidos a si mesmos para definirem suas próprias referências e fazerem sua própria história. (DELORY-MOMBERG, 2011, p.47).

O movimento das histórias de vida surgiu nos anos 1980, a partir de uma rede chamada de *História de vida e autoformação*, na época do I Simpósio Internacional de Pesquisa-Formação em Educação permanente na Universidade de Montreal, no Canadá. Os primeiros pesquisadores que marcaram esse período foram Pierre Dominicé e Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da

França; e Gaston Pineau, da Universidade de Montreal, António Nóvoa da Universidade de Lisboa e Matthias Finger. Em 1988, estes dois últimos publicaram o método (auto)biográfico e a formação (PINEAU, 2006, p.331).

Diante dessas transformações, a corrente de histórias de vida vai se ampliando e durante os anos 1990 vão sendo criadas associações, redes e formações. A *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHIVIF)*, com sede em Paris, tem impulsionado o uso das histórias de vida como instrumento de investigação e de formação. É dirigida por Gaston Pineau, P. Dominicé, G. De Villers e Marie-Christine Josso. (MONTEAGUDO, 2011).

Os primeiros teóricos-formadores tinham uma concepção global da pessoa e da sua formação considerando-a como um todo, ou seja, todo indivíduo adquire no processo de sua vida, competências que não são reconhecidas pelas instituições acadêmicas, e o processo de formação pelas histórias de vida permite que sejam reconhecidos esses saberes subjetivos adquiridos na experiência e nas relações sociais (DELORY-MOMBERGER, 2011). Nesse sentido, a autora trata como objetivo principal da pesquisa biográfica, explorar os processos de construção do sujeito no meio social e mostrar como eles dão forma às suas experiências, significado às situações e fatos de sua vida, como agem e constroem essas experiências nos seus contextos histórico, social, cultural e político.

Sendo a experiência biográfica de suma importância na relação com a formação e o saber, ela também tem um papel determinante no próprio processo de aprendizagem, “porque ela estrutura, com efeito, a apreensão e a construção dos ‘objetos’ de aprendizagem, quer se tratem dos saberes formalizados, de saber-fazer (*savoir-faire*) procedimentais, de competências multidimensionais” (Ibidem, p.55).

No campo da Educação, as histórias de vida dão o enfoque ao método autobiográfico, nas narrativas de formação inicial e/ou continuada de professores e em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores (SOUZA, 2006). Monteagudo (2011, p.62) afirma que, atualmente, as histórias de vida podem ser intituladas de métodos biográficos, enfoques autobiográficos, narrativas e documentos pessoais, depoimentos de vida. O autor ainda afirma que, segundo a *Association Internationale des Histoires de vie en formation*, as histórias de vida são práticas que envolvem a produção de conhecimento (investigação), a contribuição para que os sujeitos dêem sentido a sua própria vida (formação) e a inserção dos mesmos na ação social (intervenção). Isso tudo guiado por “um objetivo inovador e emancipador, que pretende registrar o trabalho individual do sujeito narrador de sua vida com a dimensão coletiva própria dos seres humanos” (MONTEAGUDO, 2011, p.62).

Neste estudo, foram utilizados tanto os termos “memória autobiográfica”, como “histórias de vida”, o primeiro, por estar ligado à recordação autobiográfica de fatos do passado relacionando-os também a eventos do presente, e o segundo, por corresponder a uma dimensão ampla, que envolve escrita, depoimentos orais, registros videográficos, imagens (as criações), partindo das diversidades constitutivas dos sujeitos como perspectiva de formação e de práticas de formação e de investigação.

2.4 O CÉREBRO E A APRENDIZAGEM

No final da década de 1950, um novo campo do conhecimento emergiu: a ciência cognitiva. Novas metodologias de pesquisa qualitativa proporcionaram perspectivas sobre a complexidade de compreender os seres humanos e seus ambientes, e, conseqüentemente, os aspectos relacionados à aprendizagem. A ciência cognitiva tem buscado compreender como as pessoas pensam e aprendem, a fim de desenvolverem um quadro mais completo de como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem. Esses estudos dependem da integração de várias áreas do conhecimento, como a antropologia, a linguística, a filosofia, a ciência da computação, e diversos ramos da psicologia (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007; ILARI, 2011).

Destaca-se também o crescimento expressivo em relação aos estudos científicos sobre o cérebro. Estudos relacionados à neurociência cresceram no final do século passado, sendo os anos 90 considerados a Década do Cérebro, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Esses avanços da neurociência se devem, em parte, à chegada de tecnologias não-invasivas associadas à imagem, como, por exemplo, a tomografia por emissão de pósitrons e a ressonância magnética funcional. Graças a essas tecnologias, os pesquisadores têm ampliado os conhecimentos relacionados aos processos de aprendizagem humana (RELVAS, 2010; BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007). Questões como: De que forma o cérebro se organiza e se desenvolve? O que é neuroplasticidade? De que forma a experiência afeta o cérebro? Como a atividade musical se processa no cérebro? – são alguns exemplos de como tanto os neurocientistas como os pesquisadores cognitivos têm procurado investigá-las.

Ao se considerar extremamente importante esses avanços, nesta pesquisa, além de se dar ênfase a questões metodológicas que podem ser utilizadas nas práticas de ensino coletivo de piano/teclado, pretende-se fornecer algumas informações gerais sobre como o cérebro funciona, e como se desenvolvem alguns processos da aprendizagem humana, por se entender que são conhecimentos imprescindíveis para a compreensão sobre os mecanismos da

aprendizagem, de como ocorre o desenvolvimento intelectual das pessoas e de como se processa no cérebro, o ato de tocar um instrumento.

Inicialmente, para entender o mecanismo da aprendizagem é necessário um conhecimento básico sobre o funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), o organizador dos nossos comportamentos. Segundo Relvas (2010, p.14):

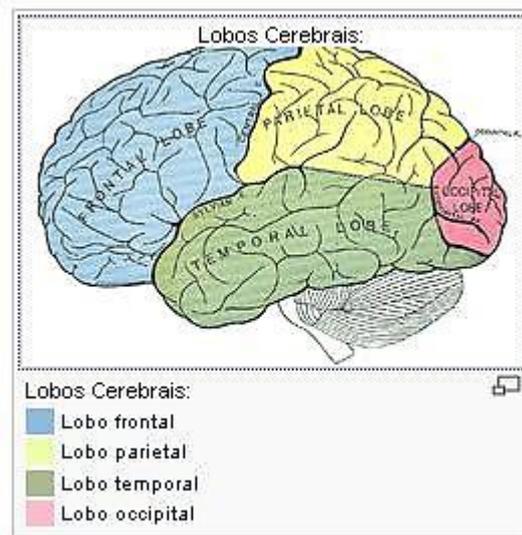
Cada tipo de habilidade ou comportamento pode ser bem relacionado a certas áreas do cérebro em particular. Assim, há áreas habilitadas a interpretar estímulos que levam à percepção visual e auditiva, à compreensão e à capacidade linguística, à cognição, ao planejamento de ações futuras ...

O SNC recebe as informações de todas as partes do corpo, interpreta e envia respostas a todos os órgãos e tecidos. O encéfalo é uma das partes do SNC e se encontra localizado no interior do crânio, protegido por um conjunto de membranas, as meninges. O cérebro representa a maior porção do encéfalo e está dividido em dois hemisférios: o direito e o esquerdo, onde ações são coordenadas através das ligações e da integração entre os hemisférios, realizadas por fibras nervosas (CARNEVALLE, 2012; RELVAS, 2010). O cérebro possui cerca de 100 bilhões de neurônios que podem estabelecer milhares de sinapses e, por isso, a capacidade de aprender é ampla (RELVAS, 2010). Sinapses são as junções por meio das quais as informações passam de um neurônio para outro através de substâncias chamadas neurotransmissores. Estes atravessam as sinapses e são capturados por outra célula nervosa, estimulando-a, então a mensagem (ou impulso nervoso) segue adiante até seu órgão-alvo. (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007; CARNEVALLE, 2012). O cérebro humano é formado por quatro lobos – frontal, temporal, parietal e occipital – e o cerebelo, conforme Figura 1. O lobo frontal está associado ao planejamento, aos aspectos comportamentais humanos; o lobo temporal está associado à audição e à memória; o lobo parietal, à motricidade e à percepção espacial; e o occipital, à visão. O cerebelo está associado às emoções e ao planejamento dos movimentos (LEVITIN, 2011, p.99).

Estudos recentes descobriram que o cérebro tem uma capacidade de reorganização, denominada neuroplasticidade, a capacidade de reorganização das áreas que são destinadas às funções mentais específicas e que podem ser transferidas para outras funções quando necessárias. (LEVITIN, 2011). O desenvolvimento desta plasticidade cerebral, que está ligada à inteligência humana e à aprendizagem, ocorre durante todo o percurso de nossas vidas, e a partir desta capacidade adaptativa do SNC é que o cérebro se reorganiza, expande as conexões

neurais, modifica as capacidades e até consegue se reabilitar nos casos de traumas e lesões cerebrais (RELVAS, 2010; LEVITIN, 2011).

Figura 1: Lobos Cerebrais



Fonte: <http://tudosuperinteressante.blogspot.com.br/2011/05/cerebro-humano.html>

A atividade do sistema nervoso, associada às experiências de aprendizagem, faz com que as células nervosas criem novas sinapses, e a quantidade e a qualidade das informações adquiridas têm efeitos sobre a estrutura cerebral ao longo de toda a vida do ser humano. As células nervosas se tornam mais eficientes ou enérgicas. Estudos envolvendo animais mostram mudanças no cérebro por meio da aprendizagem, quando são colocados em ambientes que contêm vários conjuntos de objetos para explorarem e quando estão em contato com a presença interativa de um grupo social. Num ambiente complexo, os animais aprendem com as experiências. Isso influencia o desenvolvimento do cérebro e das estruturas cognitivas normais; aprendem mais rápido a não cometer erros e têm melhor desempenho em tarefas complexas (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007). Segundo estes estudos, a aprendizagem de tarefas específicas causa mudanças estruturais na região apropriada para cada uma. Por exemplo, “quando os animais aprenderam um conjunto de habilidades motoras complexas, ocorreram mudanças estruturais na região motora do córtex cerebral e no cerebelo (estrutura da parte posterior do cérebro que coordena a atividade motora)” (Ibidem, p.163). Essas mudanças na estrutura cerebral estão ligadas aos novos padrões de organização do cérebro que foram gerados a partir da aprendizagem de tarefas específicas. Relvas (2010) afirma que todas as áreas cerebrais estão envolvidas no processo de aprendizagem e que ela acontece pela criação de novas memórias e pela ampliação das redes neuronais que armazenam o que já foi trabalhado,

através das aprendizagens de conceitos e das metodologias que irão formar ou ampliar essas memórias.

Portanto, as pesquisas da neurociência afirmam que o cérebro é um órgão dinâmico, moldado, principalmente, pela experiência, ou seja, a prática amplia a aprendizagem; a organização funcional do cérebro e da mente depende da experiência e se beneficia através dela, pois a mesma modifica as estruturas cerebrais.

Em relação à música, não há evidências que exista uma única região musical no cérebro. Estudos nos campos da neurociência e da cognição musical apontam que a atividade musical mobiliza quase todas as regiões cerebrais, além de todos os subsistemas neurais; há áreas que desempenham funções e outras que coordenam o processo de convergência dessas informações.

Os diferentes aspectos da música são tratados por diversas regiões neurais: o cérebro vale-se da segregação funcional para o processamento musical, utilizando um sistema de detectores cuja função é analisar determinados aspectos do sinal musical, como altura, andamento, timbre, etc. Certas partes do processamento musical têm pontos em comum com as operações necessárias para analisar sons (...) Várias dimensões de um som musical precisam ser analisadas – geralmente envolvendo vários processos neurais quase independentes – , para em seguida serem reunidas e formarem uma representação coerente daquilo que estamos ouvindo (LEVITIN, 2011, p.100).

O mesmo autor afirma que o ato de ouvir música se inicia na região abaixo do córtex e em seguida avança para o córtex auditivo de ambos os lados do cérebro. Se o sujeito ouve uma música que conhece, mobiliza outras áreas do cérebro, como a região da memória e partes inferiores do lobo frontal. O ato de tocar um instrumento, por exemplo, mobiliza a região do lobo frontal, assim como o córtex motor do lobo parietal que está relacionado à interpretação, à integração de informações visuais (provenientes do córtex occipital) e somatossensitivas, principalmente o tato (RELVAS, 2010).

Visto a complexidade envolvida no estudo da mente musical, para Levitin (2006), o estudo da cognição musical é de suma importância para a ciência cognitiva, pois a música está entre uma das mais complexas atividades humanas, visto que envolve atenção, memória, percepção, tempo, agrupamento de objetos e coordenação motora. Segundo Ilari (2011), o interesse pelo desenvolvimento cognitivo musical tem crescido substancialmente nas últimas décadas e um dos maiores desafios desses estudos em relação à música, depende da perspectiva multidisciplinar de diversas áreas de conhecimento, como: a sociologia, a biologia, a paleontologia, a etnomusicologia, a psicologia e a educação, a fim de uma maior compreensão

acerca dos diversos processos mentais envolvidos na aprendizagem musical em suas múltiplas dimensões.

2.5 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A TEORIA DE AUSUBEL

2.5.1 Aprendizagem como transferência do conhecimento preexistente

De acordo com Bransford; Brown; Cocking, (2007), a visão contemporânea a respeito da aprendizagem, de uma forma geral, é que os sujeitos elaboram o novo conhecimento e o entendimento a partir do que já sabem e daquilo em que acreditam, ou seja, o ponto de partida para o novo conhecimento deverá ser baseado nas experiências prévias trazidas pelos discentes para o ambiente da sala de aula. Se o entendimento inicial dos discentes não for considerado, a compreensão dos novos conceitos e informações, inevitavelmente, não será efetiva.

Assim, a visão de que o novo conhecimento deve ser elaborado a partir do conhecimento preexistente é que os professores devem estar atentos aos entendimentos incompletos, às crenças falsas e às interpretações ingênuas dos conceitos que os discentes trazem consigo sobre determinado assunto; e, a partir desses conhecimentos prévios, ajudá-los a desenvolver uma compreensão mais amadurecida.

Os ambientes centrados no aprendiz incluem professores conscientes de que os aprendizes constroem seus próprios significados a partir das crenças, dos entendimentos e das práticas culturais que trazem para a sala de aula (...) Os professores procuram perceber o que os discentes sabem e podem fazer, assim como seus interesses e paixões: o que cada discente sabe, aquilo por que ele se interessa, o que é capaz de fazer e o que quer fazer (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p.179).

Para Relvas (2010), educar é muito mais que transmissão de conteúdos, é, também, identificar como é o funcionamento de cada discente, como ele se utiliza de suas inteligências, pois todo processo de formação implica alguma aprendizagem prévia. Respeitar e compreender as experiências e interpretações prévias deles podem servir de alicerce para a construção de pontes para novos conhecimentos.

[...] muitas vezes, comparamos alguns estudantes e nos perguntamos por que uns aprendem e outros têm determinadas dificuldades em compreender a aula. Em algumas situações, discriminamos até mesmo suas inteligências, medindo e mensurando por meios de conceitos e notas, a fim de utilizar-se como medida da aprendizagem no desempenho escolar (RELVAS, 2010, p.21).

De acordo com Sloboda (2008, p.257), “a habilidade musical é construída sobre uma base de competências e tendências inatas”, ou seja, o desenvolvimento cognitivo envolve alguma forma de construção a partir daquilo que o sujeito vivenciou. Partindo desse princípio, o desenvolvimento de habilidades depende das particularidades de cada ser humano. Por exemplo, no estudo do instrumento musical, a aprendizagem será mais efetiva se os discentes elaborarem o novo conhecimento a partir do que já sabem, daquilo que lhes é mais familiar.

Segundo Rêcova (2006), diferentes aspectos culturais, como as vivências musicais que tiveram na infância, principalmente pela influência familiar, têm forte presença nos processos de aprendizagem dos instrumentistas. Esses conhecimentos prévios passam a ser pontos de partida e, a partir daí, a ênfase será dada aos processos de construção de novas habilidades.

2.5.2 Fundamentos Iniciais da Teoria da Aprendizagem Significativa

Na década de 1960, David Paul Ausubel (1980, 2003) propôs a sua Teoria da Aprendizagem Significativa, onde enfatiza a aprendizagem de significados (conceitos) como aquela mais relevante para seres humanos. Albino e Lima (2008, p.125), citando os autores Ausubel; Novak; Hanesian (1980), em um estudo sobre a aplicação dessa teoria nos processos de ensino musical na prática improvisatória, resumem o pensamento do psicólogo com a seguinte afirmação: “Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo”.

Vale salientar que, nesta pesquisa, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel não é utilizada em sua totalidade, mas aplicam-se alguns conceitos considerados relevantes à prática de ensino relacionada à composição musical. Dentre esses: aprendizagem significativa, conhecimentos prévios, subsunção (idéia-âncora), aprendizagem mecânica, aprendizagem por recepção, aprendizagem por descoberta, assimilação e organizadores prévios.

Aprendizagem significativa envolve o processo de aprendizagem onde a nova informação se relaciona de maneira não literal e não arbitrária à presença de ideias relevantes na estrutura cognitiva do indivíduo e material potencialmente significativo (ALBINO E LIMA, 2008; MOREIRA, 2006; PONTES NETO, 2006). Tavares (2004, p.56) reitera que existem três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa de Ausubel: 1) a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; 2) a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilitem a sua conexão com o novo conhecimento e 3) a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver.

Sobre esses pressupostos, Pontes Neto (2006) e Moreira (2006; 2012) explicam que, em primeiro lugar, não haverá aprendizagem significativa, se houver o propósito de memorizar *ipsis litteris* e, arbitrariamente, as partes componentes desse material, em vez de se procurar aprendê-lo significativamente. Em segundo lugar, em concordância com o segundo requisito, é necessário que o indivíduo possua esses conhecimentos prévios na sua estrutura cognitiva, a fim de que possa se relacionar com os novos conteúdos. Esses conhecimentos prévios são também chamados de conceitos **subsunçores** ou conceitos **âncora**¹². Moreira (2012, p.13) explica que certos conhecimentos prévios funcionam como ideias-âncora. Os novos conhecimentos se ancoram em conhecimentos preexistentes e assim adquirem significados. Finalmente, a aprendizagem significativa deve ser mais do que um acúmulo de conteúdos, mas deve envolver o indivíduo em seus aspectos cognitivos, ou seja, um material ou tarefa de aprendizagem para ser potencialmente significativo depende da sua própria natureza e da natureza da estrutura cognitiva particular do discente.

Quanto a sua natureza, o material a ser aprendido deve ser suficientemente não arbitrário, isto é, deve possuir significação lógica para poder ser relacionado a ideias que estão dentro do domínio da capacidade humana de aprendizagem. O relacionamento não arbitrário ocorrerá quando o material exibir suficiente plausibilidade ou não-casualidade para proporcionar suporte ideacional que possibilite sua interação com diferentes subsunçores, que os seres humanos são capazes de armazenar em sua estrutura cognitiva (PONTES NETO, 2006,p.119).

Quando há falta de disposição do discente em aprender significativamente, ou os conteúdos não são efetivamente significativos, ocorre o que Ausubel chama de **aprendizagem mecânica**, pois ela não interage com os conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sendo armazenada de forma arbitrária e literal. A aprendizagem mecânica ocorre quando se dá uma maior ênfase à memorização do que à reflexão dos conteúdos. Caracteriza-se pela incapacidade de utilização e transferência desse conhecimento, contudo o caráter da aprendizagem significativa ou mecânica independe da estratégia de ensino utilizada. (ALBINO E LIMA, 2008; PONTES NETO, 2006).

Ausubel também considera que a aprendizagem pode ser **receptiva e por descoberta**. A aprendizagem significativa receptiva acontece quando a estratégia de ensino é apresentada em sua forma final através da aprendizagem verbal e de aulas expositivas; a aprendizagem por

¹² Moreira (2012), principal divulgador dessa teoria no Brasil, conceitua o termo subsunçor ou ideia-âncora como conhecimento específico existente na estrutura cognitiva do sujeito que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou descoberto por ele. Ao longo de variadas aprendizagens sucessivas, o subsunçor adquire variados significados, tornando-se cada vez mais capaz de dar significados a novos conhecimentos.

descoberta é aquela em que o aprendiz, primeiramente, descobre o que vai aprender. Moreira (2012, p.17) explica que a aprendizagem por descoberta não é condição para aprender de forma significativa: “Seria inviável para seres humanos aprender significativamente a imensa quantidade de informações e conhecimentos disponíveis no mundo atual se tivessem que descobri-los”.

Essencialmente, trazendo para o ensino de música, o aprendizado do fazer musical não deve sobrepor-se ao desenvolvimento técnico (ensino tecnicista), como argumentam Albino e Lima (2008, p.127):

Certamente esse aprendizado implica, na maioria das vezes, em (*sic.*) uma aprendizagem mecânica, que, como esclarece a teoria de Ausubel, leva ao esquecimento e à incapacidade de utilização e transferência desse conhecimento. Por razões mais do que plausíveis, observa-se que uma *aprendizagem por descoberta* propiciará ao discente possibilidades de criar e improvisar muito mais satisfatórias do que uma *aprendizagem por recepção*. A aprendizagem por descoberta propicia, no campo musical, uma forma de aprendizado mais significativo, pois estabelece um vínculo muito forte com a memória e a construção do conhecimento (ALBINO E LIMA, 2008, p.127).

De acordo com a teoria ausubeliana, a aprendizagem significativa é a responsável pela construção do conhecimento, ou seja, o conjunto dessas aprendizagens fica armanezado na estrutura cognitiva. Esta aprendizagem se tornará significativa quando os discentes puderem atribuir significados aos novos conhecimentos, que devem abranger o desenvolvimento da compreensão musical através das modalidades centrais do fazer musical: apreciação musical, performance musical, improvisação e composição. Estes se relacionarão com a estrutura cognitiva dos discentes, modificando-a, elaborando-a, enriquecendo-a e (re)significando esses conhecimentos.

A composição poderá ser uma eficaz possibilidade de compreensão futura de um conhecimento mais sistematizado, ao que a teoria ausubeliana denomina de **organizador prévio**:

São materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si [...] são apresentados em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade. Para Ausubel, a principal função é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber a fim de que o novo material possa ser aprendido de maneira significativa (MOREIRA, 2008, p.31).

Vale destacar que os organizadores prévios podem ser usados também para “reativar” significados obliterados¹³, para “buscar”, na estrutura cognitiva do aluno, significados que

¹³ O termo “assimilação obliteradora” na teoria ausubeliana é uma continuidade natural da aprendizagem significativa, é uma perda de discriminação entre significados, é um esquecimento, mas a reaprendizagem é possível (MOREIRA, 2012, p.8).

existem, mas que não estão sendo usados há algum tempo, e para estabelecer relações entre ideias, proposições e conceitos já existentes na estrutura cognitiva e aqueles contidos no material de aprendizagem (MOREIRA, 2008).

2.6 Algumas considerações

Arroyo (2002), em relação à Educação e a Contemporaneidade, ressalta que a abordagem sociocultural da Educação Musical se assenta sobre a ideia das músicas como construções socioculturais; as músicas devem ser estudadas, não apenas como produto, mas como processo; “alguma modalidade de educação musical acontece em todos os contextos onde haja prática musical, sejam eles formais ou informais” (ARROYO, 2002, p. 20).

Durante as experiências docentes em sala de aula, muitas questões respondidas pelos discentes se relacionam com suas histórias de vida, com suas relações interpessoais, informações baseadas em sua bagagem cultural, sua formação educacional, suas vivências, suas emoções, sem estabelecerem, a princípio, vínculos entre os elementos musicais trabalhados nas aulas. Calegari (2010, p.11) afirma que a música é resultante da interação social: “a música é uma prática constituída social e culturalmente e que envolve manifestações e valores que lhe são externas, ou seja, referem-se aos aspectos extramusicais ou à significação social dos contextos de produção, distribuição e recepção da música”.

A visão contemporânea a respeito da aprendizagem é que os discentes elaborem o novo conhecimento com base no que já sabem e naquilo em que acreditam. Como as demandas de músicos populares têm crescido nas instituições superiores de ensino de música, buscando complementar sua formação musical, cada vez mais têm sido necessárias as investigações sobre as atitudes e valores desses músicos. As pesquisas de Lucy Green (Instituto de Educação da Universidade de Londres), por exemplo, envolvem a investigação de problemas e possibilidades de levar alguns aspectos de aprendizagem musical informal para a sala de aula no espaço formal. Essas pesquisas estão em avanço e buscam ampliar as estratégias de ensino tornando o fazer musical repleto de conteúdo e significação social (GREEN, 2002, 2012). Os discentes são incentivados a compor suas próprias músicas, a partir de suas experiências prévias, reforçando sua motivação de forma espontânea, e desenvolvendo suas habilidades a partir de práticas de aprendizagem informal.

Os estudos de Green (2000; 2002), sobre os processos informais de aprendizagem musical dos músicos populares, como a prática de “tocar de ouvido” e a importância da aprendizagem autodidata, são exemplos de que os docentes devem dar atenção ao conhecimento

e aos saberes prévios trazidos pelos discentes para a sala de aula. “Talvez isso requeira o repensar da importância da enculturação no ensino e aprendizagem da música” (GREEN, 2000, p.79).

Para Green (2005 *apud* CALLEGARI, 2010), a música é uma parte da vida cotidiana, e seus significados e valores devem ser entendidos nesses termos. Ela apresenta duas perspectivas para se compreender a experiência musical: os significados interssônicos e os delineados. De acordo com a autora, são os significados que nos permitem reconhecer algo como música e distingui-la de uma coleção de sons e silêncios (CALLEGARI, 2010, p.11).

Green (2012) explica, ainda, que esses significados são formados de experiências formais ou informais dos materiais sonoros, das propriedades do som, e emergem quando o ouvinte é capaz de estabelecer relações entre diferentes eventos sonoros em uma mesma música ou em obras diversas: os significados musicais intersônicos e os significados musicais delineados. O significado musical intersônico é composto pelos materiais que estão dentro da música e é destituído de conceitos ou conteúdos relacionados ao mundo “externo” à música.

Os significados musicais inerentes são formados por materiais da música, mas eles advêm da capacidade humana de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais (GREEN, 2012, p. 63)

Os significados delineados se referem aos fatores simbólicos associados à música e compreendem uma cadeia de significados do mundo social (passado, presente, futuro, amigos, família, dentre outros). Para a autora, em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado musical estão presentes. As experiências dos significados inerentes são negativas quando não se está familiarizado com o estilo musical, a ponto de não compreender o que está acontecendo na música, e as impressões positivas dos significados delineados estão presentes se pertence a grupos sociais com os quais se se identifica. “O contexto social já forma uma parte das delineações da música. Portanto, assim que qualquer música é trazida para um novo contexto de recepção, suas delineações ficam propensas a mudar” (GREEN, 2012, p.66). Entende-se que o envolvimento prático com os significados musicais inerentes encorajará os discentes a uma maior participação em fazeres musicais, tanto formais quanto informais.

Ademais, como nossos resultados sugerem, o envolvimento prático com os significados musicais inerentes ao tirar música de ouvido naturalmente leva a uma melhora na habilidade de escutar música. Uma vez que os ouvidos são abertos, eles podem escutar mais. Quando escutam mais, apreciam e entendem mais. [...], quanto maior a familiaridade, mais positiva é a experiência em relação aos significados inerentes da música, e não há melhor maneira de aumentar a familiaridade com a música do que a própria pessoa tocar ou cantar. Os discentes, então, podem celebrar

a música em sala de aula, por meio de experiências positivas de ambos os significados inerentes e delineados, acessados via um engajamento autêntico em relação às práticas auditivas do mundo real dos músicos, e em relação às maneiras que crianças e jovens aprendem música fora dos contextos formais. Iniciando com a música que os próprios discentes escolhem e utilizando práticas de aprendizagem que ocorrem relativamente de modo natural, os discentes podem ser conduzidos a transcender: educar (GREEN, 2012, p.78).

As práticas de aprendizagem formais acontecem de forma diferenciada das práticas informais: 1ª) Os docentes escolhem o repertório que os discentes irão executar, a fim de introduzi-los em áreas com as quais ainda não estão familiarizados; 2ª) Utiliza-se a notação musical, exercícios escritos ou verbais; 3ª) A aprendizagem acontece com a orientação de um especialista com maiores habilidades e conhecimento; 4ª) Os discentes seguem uma progressão do simples para o complexo, que envolve uma sistematização de conteúdos e avaliações e 5ª) Dá-se mais ênfase à reprodução, trabalhando separadamente as habilidades.

Para explicar as práticas de aprendizagem informal, a autora cita cinco características principais, pontuando como elas se diferenciam das práticas formais de aprendizagem: 1ª) A escolha do repertório é feita pelos próprios discentes, algo com que se identificam; 2ª) Os discentes “tiram a música de ouvido”, ouvindo gravações; 3ª) A aprendizagem acontece em grupos, envolvendo escuta, discussão, observação e imitação uns dos outros; 4ª) O discente organiza a forma de assimilação das habilidades e conhecimento de acordo com suas preferências musicais e 5ª) Existe uma integração entre apreciação musical, execução musical, improvisação e composição, com ênfase na criatividade.

De acordo com Green (2012), as práticas de aprendizagem informal devem ser utilizadas na Educação Musical. Os discentes podem alcançar um nível de autonomia em relação a seus docentes, o que aumentará a sua em continuar sua aprendizagem independentemente, como relata em um trecho de uma entrevista dada a uma doutoranda no *Institute of Education (IOE), University of London*: “Desta forma, ao discente é dada muito mais autonomia para fazer suas próprias escolhas e dirigir sua própria aprendizagem, com seus amigos, e para encontrar seu próprio caminho durante todo o processo de aprendizagem” (GREEN, 2011)¹⁴.

¹⁴ “In this way the student is given much more autonomy to make their own choices and to direct their own learning, with their friends, and to find their own route through the learning process”. <https://www.youtube.com/watch?v=4r8zoHT4ExY>. Acesso em 04 de dezembro de 2014.

3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Iniciar uma investigação implica um conjunto de procedimentos, e a especificação da metodologia da pesquisa é a que abrange questões relevantes, pois responde, a um só tempo, às questões como?, com quê?, onde?, quanto? (MARCONI; LAKATOS, 2003). O enfoque da pesquisa a ser empregado antecede o início da investigação, pois reflete a visão de mundo do pesquisador, que está implícita nas questões da pesquisa, nos objetivos e delimitações que ele estabelece (FREIRE, 2010). Assim, o tipo de abordagem da pesquisa dependerá das intenções e dos interesses do pesquisador bem como o tipo de estudo a ser desenvolvido.

Uma abordagem qualitativa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Tal pesquisa é descritiva, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave, tendendo a analisar seus dados indutivamente. Freire (2010, p.29) afirma que, “a pesquisa qualitativa privilegia abordagens mais abertas e flexíveis (...), a interpretação do fenômeno, sem procurar chegar a ‘conclusões verdadeiras’, mesmo que leve em conta informações objetivas (...) sobre ele”. Na pesquisa qualitativa, o processo e seu significado são os focos principais (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Freire (2010) cita alguns aspectos que regem a pesquisa qualitativa: 1) A realidade como uma interação dialética com o sujeito, ou mesmo com o resultado da percepção do sujeito e não como um fenômeno em “si”. De forma semelhante, Gil (2008, p.14) afirma que, “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais...”; 2) A negação de possibilidade de neutralidade na pesquisa, ou seja, a abordagem qualitativa, considera que não há possibilidade de isenção absoluta do sujeito em relação ao objeto. Essa posição relativista diante da realidade e da verdade são inerentes a uma pesquisa que tem caráter subjetivo; 3) A busca de uma compreensão mais totalizante daquilo que está sendo investigado: “todo fenômeno é visualizado como integrante de um todo maior, dinâmico e em permanente transformação” (FREIRE, 2010, p.22); e 4) A singularidade das conclusões da pesquisa, em contraposição às pretensões de generalização dessas conclusões, ou seja, a pesquisa qualitativa não adere à generalização como princípio (Ibidem, 2010).

Estes aspectos citados ratificam que o objetivo da investigação qualitativa não é descobrir a realidade, não se buscando obter respostas definitivas e generalizáveis. “Isso implica uma

compreensão da concepção de conhecimento como instância dinâmica e em permanente transformação, matizada pela subjetividade de quem o constrói” (FREIRE, 2010, p.22).

A escolha da metodologia qualitativa deu-se, portanto, pelos motivos citados anteriormente. O campo empírico da pesquisa foi a sala de aula e os sujeitos observados na pesquisa, pertenceram a três turmas de teclado em grupo do curso de Licenciatura em Música da UEFS, tendo como participantes, ao total, 12 discentes.

3.2. ESTUDOS DE CASO

No processo de investigação desse estudo, como professora das turmas envolvidas, utilizou-se o estudo de caso através de observação participante.

O método de estudo de caso foi escolhido para essa pesquisa porque: 1º.) É uma investigação empírica que investiga um fenômeno da vida real em profundidade, em um contexto específico da vida real; 2º.) É o método mais apropriado para as questões “como” e “por que”, pois segundo Yin (2010), sua tarefa inicial é esclarecer, precisamente, a natureza das questões de estudo e 3º.) Está relacionado às histórias de vida de estudantes e às informações relevantes a ser coletadas sobre os processos de criação, onde, em cada situação, uma pessoa única é o caso a ser estudado.

Prodanov e Freitas (2013, p.60) afirmam que:

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.60).

De acordo com Gil (2008), o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência pelos pesquisadores, visto servir às pesquisas que se propõem descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno.

3.3. COLETA DE DADOS

Para a obtenção de dados, foi escolhida a opção por uma investigação de cunho exploratório-descritivo que, segundo Marconi e Lakatos (2003), tem como objetivo descrever

determinado fenômeno através de informações detalhadas e/ou obtidas por intermédio da observação participante.

A partir desse pressuposto, o procedimento observacional escolhido para essa pesquisa foi a observação participante, onde tanto o pesquisador como os indivíduos têm participação ativa na pesquisa, desde a proposição de objetivos até a formulação de conclusões e suas aplicações (PRODANOV; FREITAS, 2013). Para Yin (2001), a observação participante é uma modalidade em que o pesquisador não é um mero observador passivo, em vez disso, pode participar dos eventos que estão sendo estudados. Marconi e Lakatos (2003) afirmam que esse tipo de observação consiste na participação real do pesquisador com o grupo. Ele fica tão próximo quanto um membro do grupo e participa das atividades vivenciando e trabalhando dentro do sistema de referência dos participantes. Gil (2008, p.104) apresenta algumas vantagens desse tipo de observação:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos;
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado;
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados (GIL, 2008, p.104).

Esta pesquisa constou de uma observação participante e direta onde foram utilizados como procedimentos metodológicos de investigação: 1) Descrição contextual dos sujeitos (histórias de vida); 2) Elaboração da composição musical; 3) Questionário; 4) Análise musical das composições e 5) Descrição do processo de criação das composições.

Figura 2: Procedimentos Metodológicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

3.3.1. Histórias de Vida

Na primeira etapa da pesquisa, houve um período de observação das histórias de vida dos discentes. Marconi e Lakatos (2003, p.223) afirmam que as histórias de vida são ferramentas de pesquisa que tentam “obter dados relativos à ‘experiência última’ de alguém que tenha significado importante para o conhecimento do objeto em estudo”. Para Pineau (2011), as histórias de vida são uma democratização do poder da expressão, que cria um espaço social para reflexão, para a construção e para a (re) construção nos espaços acadêmicos.

Os seres humanos trazem consigo experiências pessoais vividas em contextos variados, influências familiares, educativas, profissionais, culturais e religiosas. É uma carga que envolve memórias e emoções, experiências que muitas vezes marcam negativamente e são passadas de forma vazia, não reflexiva, sem significado. Marconi e Lakatos (1990, p.121) explicam que “por meio dessa técnica, procuram-se captar as reações espontâneas do entrevistado, em face de certos acontecimentos fundamentais de sua vida.”

Monteagudo (2011, p.62), como já abordado anteriormente, afirma que “as histórias de vida - métodos biográficos, enfoques autobiográficos, narrativas pessoais e relatos de vida - são práticas de investigação, formação e intervenção, que pretendem registrar o trabalho individual do sujeito narrador de sua vida”. Tratando-se de investigação qualitativa, por que não aplicar o enfoque de histórias de vida numa proposta no espaço de ensino de instrumento em grupo?

As representações mentais que estão interligadas às imagens verbais e não verbais, utilizadas para expressar as memórias musicais, têm um significado pessoal que cria um espaço social para reflexão, para a construção e para a (re)construção nos espaços acadêmicos de graduação. Utilizar como estratégia metodológica as histórias de vida numa pesquisa que envolve um componente curricular prático, como Teclado/Piano, pode ser um ponto de partida que visa a abrir espaços para uma maior compreensão de quem é o sujeito que está envolvido no estudo, e traçar as diretrizes necessárias para otimizar a qualidade de ensino-aprendizagem no percurso de um tempo reduzido num componente curricular de Licenciatura em Música.

O procedimento de coleta foi realizado através de apresentações orais realizadas pelos discentes, com a utilização de recursos multimídia, sobre suas vivências musicais (formação, primeiras influências recebidas, que instrumento toca, projetos, inserção de imagens como fotos) e a execução de uma obra musical que mais lhes marcou nessa trajetória. Esse procedimento teve como objetivo descrever o perfil dos discentes a partir da apresentação de suas histórias de vida.

Figura 3: Esquema das Histórias de Vida



Fonte: Arquivo pessoal da autora

3.3.2. Atividades de Criação

A segunda etapa da pesquisa foi a fase de elaboração de uma proposta didática de ensino-aprendizagem utilizando, como foco, atividade de criação a partir de conteúdos prévios trazidos pelos discentes e de elementos novos orientados pelos docentes. Vale salientar que as orientações para elaboração da atividade de criação foram aplicadas nos componentes curriculares: Teclado II e Harmonia I. O docente de Harmonia deu o suporte aos conteúdos teóricos, enquanto, a autora, no componente Teclado, à parte que se refere à técnica, à execução e ao processo de criação das composições.

Figura 4: Capa do Projeto Interdisciplinar: Memórias e a Identidade Musical: Compondo a vida



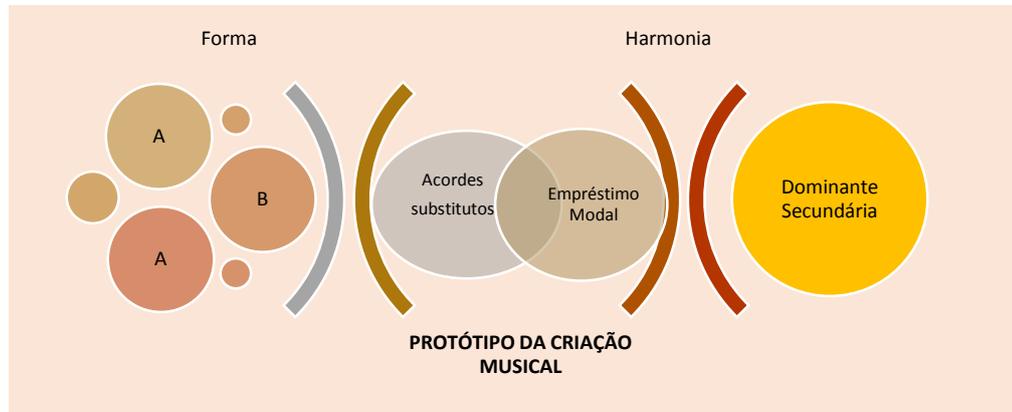
Fonte: Arquivo Pessoal da autora

Os objetivos foram: 1) Promover a interação entre diferentes vivências musicais; 2) Fomentar a criação, incentivando a aplicação dos conteúdos abordados nos componentes curriculares de música; 3) Articular o conteúdo trabalhado com a literatura da área que aborda a temática; 4) Promover o diálogo entre componentes curriculares: Teclado e Harmonia.

As atividades foram divididas em: 1) Elaboração de uma composição musical (para piano) nas aulas de Teclado; 2) Leitura de um artigo sobre criatividade; 3) Descrição do processo de criação (depoimentos) e 4) Execução da composição musical no final do semestre de 2013.

A proposta inicial dos docentes foi construir um protótipo que especificasse e definisse os requisitos para que os discentes pudessem criar as suas composições musicais: a estrutura da peça musical seria na forma ABA e os discentes teriam que inserir acordes substitutos e de empréstimo modal e, pelo menos, uma dominante secundária. Vale ressaltar que esses conteúdos já tinham sido trabalhados com os mesmos discentes em ambos os componentes curriculares durante o semestre.

Figura 5: Protótipo da Criação Musical



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Antes de descrever as composições dos discentes, vale ressaltar que, durante a primeira parte do semestre, os conteúdos trabalhados foram: leitura à 1ª vista; acompanhamento (acordes quebrados, arpejos, levadas rítmicas: valsa, reggae, bossa nova); harmonização e (re) harmonização com acordes substitutos, de empréstimo modal e utilização de dominantes secundárias; modos; forma musical; apresentação de seminários a partir de artigos que

abordaram criatividade¹⁵ introdução à leitura contrapontística através dos exercícios n°s 22 e 23 do volume 1 de Bela Bartók Mikrokosmos e do repertório solo; e obras que contemplaram a música brasileira, como descrito no Quadro 7:

Quadro 7: Repertório Individual trabalhado no semestre (contrapontístico e de autor brasileiro)

Discentes	Peças Contrapontísticas	Peças Brasileiras
1	Allegretto em D (C. Gurlitt)	Minha Sabiá (Maria das Graças)
2	Invenção à 3 vozes n°.15 (J.S.Bach)	Tapioca (Paulo Gondim)
3	Minueto (Mozart)	O velho do Realejo (M ^a das Graças)
4	Minueto em sol menor (J.S.Bach)	Nova Modinha (Moema Craveiro)
5	Minueto em Sol maior (J.S.Bach)	Contra o Tempo (M ^a das Graças)
6	Minueto em Sol (J.S.Bach)	Carinhoso (Pixinguinha)
7	Minueto (Krieger)	A rosa vermelha (M ^a das Graças)
8	Minueto em Sol (J.S.Bach)	Escravos de Jó (M ^a das Graças)
9	Alegretto em D (C. Gurlitt)	Peixe vivo (M ^a das Graças)
10	Minueto (Mozart)	Aqui não meu bem (M ^a das Graças)
11	Minueto (Mozart)	Valsa antiga (M ^a das Graças)
12	Gavote (Haendel)	Valsa sem nome (M ^a das Graças)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

3.3.3. Questionário

A terceira etapa foi a aplicação de um questionário a ser respondido pelos discentes, abrindo possibilidade de prestar esclarecimentos aos sujeitos sobre eventuais dúvidas (FREIRE, 2010).

Para Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador. Freire (2010) afirma que os objetivos do questionário devem se reportar aos objetivos da pesquisa, evitando perguntas desnecessárias. A autora também aponta que, no questionário, devem constar questões abertas e semiabertas, ou seja, o direcionamento das perguntas não deve apontar para um determinado tipo de resposta, mas proporcionar abertura

¹⁵ Cada turma leu e discutiu em aula um artigo sobre criatividade: Turmas 01 e 02: BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012; Turma 03: BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, p.19-32, set. 2008; Turma 04: FRANÇA, C.C; SWANWICK. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p.8-41, dez. 2002.

para respostas não previstas, contribuindo para enriquecer e aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno estudado, possibilitando novas interpretações.

Na pesquisa, o questionário constou de 16 questões, iniciando com perguntas gerais, chegando, aos poucos, às perguntas de caráter mais específico. Os conteúdos variaram desde informações pessoais (nome, idade), a questões relacionadas à formação musical (conhecimentos prévios) e processo de aprendizagem (teclado).

O questionário foi enviado, inicialmente, para os e-mails dos sujeitos, porém, por não ter obtido respostas em tempo hábil, utilizou-se um formato de formulário *online*, a fim de despertar o interesse do receptor, no sentido de que ele preenchesse e devolvesse dentro de um prazo razoável. Com o questionário, foi enviada uma nota explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade da obtenção de respostas em tempo hábil.

3.3.4. Registros Videográficos e as Composições

Na quarta etapa, também foram utilizados registros videográficos de depoimentos dos discentes ao descreverem o processo de criação das composições musicais. Com relação aos registros videográficos, de acordo com Gil (2008, p.106), “o registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens.” “Através da utilização do vídeo, pretende-se um exame aprofundado do processo analisado” (REYNA, 1999, p. 88).

Durante o final do semestre, entre 05/10/2013 e 16/12/2013, cada discente foi elaborando sua composição musical. A culminância se deu no dia 19/12/2013, na sala 10 no CUCA, onde os discentes deram seus depoimentos, explicando todo o processo de criação, e executaram sua composição. Vale destacar que o Discente 11 não apresentou oralmente o seu processo de criação, todavia entregou por escrito para que um colega lesse no dia da culminância.

Ressalte-se que, nas aulas, alguns dos discentes já traziam a composição pronta, sem necessitar de orientação, outros mostravam o que estava sendo elaborado. Alguns trouxeram no encerramento do prazo da entrega e da apresentação. O Quadro 8 apresenta um sumário das observações coletadas nas aulas.

Quadro 8: Observações coletadas nas aulas sobre a elaboração da composição

Discente 1	Pensamento em construir alguma coisa que pudesse tocar. Utilização de uma melodia simples. Utilização de uma harmonia restrita.
Discente 2	Utilização dos modos, gosto do discente. Elaboração inicial: a partir de uma célula rítmica Elaboração da 1ª Parte, depois da 2ª Parte em terças e na Parte C – melodia na mão esquerda Influência de uma peça (choro)
Discente 4	Lembrança de um baião de Arnaldo Antunes Não pensou em uma forma preestabelecida. Influência de música instrumental brasileira.
Discente 5	Criação da harmonia primeiramente Opção pela tonalidade menor, devido ao espírito melancólico. Melhorar a harmonia; pensar em um acompanhamento e em uma levada rítmica.
Discente 7	Partiu de uma ideia modal; Elaboração dos quatro primeiros compassos; Modulação na 2ª parte; Necessidade da inserção de modificações.
Discente 11	Baseou-se em um arpejo ascendente na tônica e inserção de intervalos de terças e quintas. Na 2ª parte, trabalho no registro agudo. Acompanhamento: levada rítmica da valsa.
Discente 12	Construção inicial da linha melódica; Mudanças no ritmo; Adaptações na harmonia; Nome da composição; Execução com acordes na mão esquerda.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Segundo Yin (2010), o processo de coleta de dados para o estudo de caso é mais complexo do que os utilizados em outros métodos de pesquisa. “Para aumentar a confiabilidade da informação no estudo de caso, é manter um encadeamento de evidências” (Yin, 2010, p.150). Sendo assim, como já foi relatado anteriormente, após elaboradas as composições, os discentes descreveram através de depoimentos, o processo individual de criação, como consta no Quadro 9.

Quadro 9: Resumo Descritivo dos Processos de Criação a partir dos depoimentos

Processo de Criação – Discente 1: Riacho do Mel	
a)	Utilização do Padrão (Protótipo) da composição;
b)	Criação inicial da melodia, a partir do intervalo de 4ª justa: sol-do;
c)	Utilização de um mesmo motivo rítmico que se repete até o final;
d)	Parte B: Contraste com deslocamento da acentuação rítmica;
e)	Harmonia: criação posterior, adicionando acordes;
f)	Utilização do violão para memorização da melodia e harmonias;
g)	Inserção dos arpejos para dar mais flexibilidade e ser agradável ao ouvido;
h)	Inspiração: recordações da infância
Processo de Criação - Discente 2: Baião	
a)	Motivação inicial: desafio, aplicação dos conhecimentos do componente curricular Percepção Musical (modos) e gosto pela música nordestina (modal);
b)	Criação inicial de um motivo melódico, a partir de experimentos no teclado;
c)	Ampliação do motivo, inserção das harmonias e conclusão da Parte A;
d)	Parte B: inserção de intervalos de terças (critério principal: a sonoridade);
e)	Parte C: utilização da melodia na mão esquerda e utilização do software Finale para escrever, ouvir e só posteriormente executar;
f)	Mudanças e adaptações;
g)	Influências na criação do padrão rítmico - as peças: Baião (Luis Gonzaga), Delicado (Valdir Azevedo), Escorregando (Ernesto Nazareth), Tapioca (Paulo Gondim) e Baião Mulato (Moema Craveiro).
Processo de Criação - Discente 3: Curumim-Pindaé¹⁶	
a)	Elaboração da 1ª parte: utilização da influência da peça ‘O velho do realejo’ de Mª das Graças (a melodia se encontra em ambas as mãos);
b)	Inspiração da 1ª parte: Relação com a paisagem sonora do silêncio da noite, o sons da natureza (árvores, grilos, sons do mato);
c)	Parte B: relação com elementos da mudança do tempo: chuva, trovão, relâmpago; analogia à vida (paz e turbulência);
d)	Utilização de acordes relativos da tônica; acidentes nas notas sol e la.
Processo de Criação - Discente 4: A queda do morro	
a)	Elaboração de forma intuitiva, espontânea;
b)	Inspiração: momento introspectivo de reflexões ;
c)	Não utilização do protótipo da composição;
d)	Experiência pessoal no ato de compor.
Processo de Criação - Discente 5: Missing	
a)	Elaboração inicial da harmonia (acordes de Do maior e Re maior);
b)	Inspiração: rock; melodias melancólicas; tom menor;
c)	Ampliação das harmonias;
d)	Criação da melodia.
Processo de Criação - Discente 6: Estudo em Sol maior	
a)	Elaboração inicial da peça como um todo melodia;
b)	Utilização do protótipo da composição;
c)	Inspiração: melodias clássicas e didáticas;
d)	Elaboração do nome.

¹⁶ São palavras de origem tupi que significam: *Curumim*= menino; *Pindaé*= mãe natureza.

Processo de Criação - Discente 7: Sentimentos	
a)	Elaboração inicial da melodia a partir de uma pesquisa dos modos gregorianos, escolheu o modo jônio;
b)	Adição das harmonias utilizando os acordes do campo harmônico, exceto o vii grau;
c)	Mudanças com as orientações da docente; utilização do protótipo;
d)	Execução no teclado..
Processo de Criação - Discente 8: Tentáculos	
a)	Elaboração inicial: levada de baixo em 9 ^{as} (ostinato);
b)	Influência rítmica: jazz; soul; funk;
c)	Elaboração da melodia;
d)	Criação da parte B (uso intuitiva da modulação).
Processo de Criação - Discente 9: Motivo	
a)	Elaboração inicial: ideia a partir de uma célula rítmica;
b)	Utilização do protótipo da composição
c)	Utilização do acompanhamento (arpejos)
d)	Inserção de modulação.
Processo de Criação - Discente 10: Estorvo	
a)	Criação da melodia a partir de uma aula;
b)	Elaboração processual das harmonias;
c)	Utilização do protótipo da composição;
d)	Adaptações.
Processo de Criação - Discente 11: De ninar	
a)	Experimentação no teclado da tonalidade e dos acordes;
b)	Elaboração da parte A;
c)	Adaptações junto com a professora;
d)	Adição de outras notas;
e)	Elaboração do padrão de acompanhamento: valsa
Processo de Criação – Discente 12: Meu domingo	
a)	Elaboração inicial da linha melódica;
b)	Parte A: elaboração em um dia;
c)	Elaboração da Parte B;
d)	Inserção das harmonias, incluindo acordes de empréstimo modal;
e)	Ajustes na linha melódica;
f)	Adaptações na sala de aula (sugestões da professora, questões de plágio);
g)	Adição de arpejos no final da peça.

Fonte: Arquivo pessoal da autor

Figura 6: Culminância das Criações Musicais: Alguns participantes da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da autora

4 ANÁLISES DOS DADOS: MEMÓRIAS E A IDENTIDADE MUSICAL – COMPONDO A VIDA

A evidência do estudo de caso pode vir de várias fontes. Segundo Yin (2010), a utilização de variadas fontes de evidência é altamente complementar, e um ponto forte da coleta de dados do estudo de caso. A variedade de fontes como: questionários, observação participante, registros em arquivo (videográficos), depoimentos das descrições do processo de criação e a análise das composições permitiram ter mais dados sobre como os licenciandos constroem o processo de aprendizagem a partir de suas experiências prévias e quais ferramentas eles utilizaram em atividades de criação.

Buscando manter a identidade dos investigados em sigilo, optou-se por substituir seus nomes pela palavra “Discente” seguida de um número correspondente ao registro da descrição das composições.

4.1 APRESENTAÇÕES ORAIS (HISTÓRIAS DE VIDA) e QUESTIONÁRIOS (1ª PARTE)

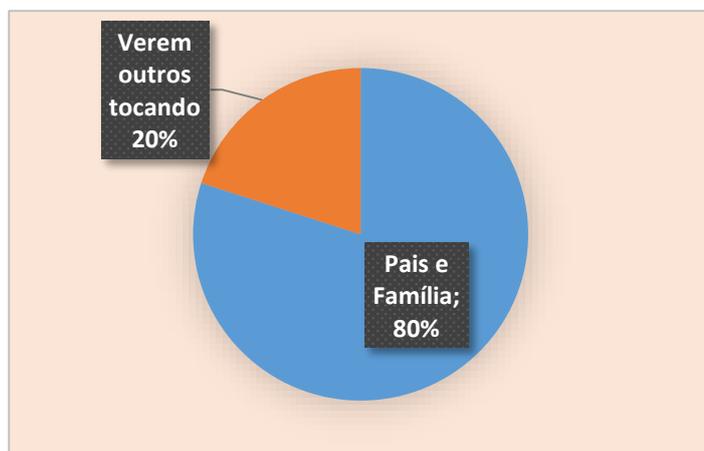
Como já foi abordado na coleta de dados, inicialmente, houve um período de observação seguido por uma análise das histórias de vida dos discentes a partir de uma apresentação oral realizada pelos mesmos, com a utilização de recursos multimídia, sobre suas vivências musicais (formação, primeiras influências recebidas, que instrumento toca, projetos, inserção de imagens como fotos) e a execução de uma obra musical que mais lhes marcou nessa trajetória. Além das apresentações orais, na primeira parte do questionário constaram perguntas semiestruturadas que complementaram os dados das histórias de vida e evidenciaram questões relacionadas ao instrumento musical de origem (influências recebidas, fatores que motivaram a estudar um instrumento musical, como organiza o estudo no instrumento e o tempo de dedicação no estudo).

A faixa etária dos discentes que participaram deste estudo varia entre 19 e 55 anos de idade, demonstrando que a procura para estudar música em uma instituição superior tem se ampliado cada vez mais no Brasil. Segundo Souza (2013), não se tem como pensar em ensino superior no Brasil sem considerar a ampliação da universidade, ou seja, no processo de democratização do acesso ao ensino superior.

De forma geral, dentre os doze discentes, foi constatado que todos fizeram menção que despertaram para a música na infância e/ou na adolescência; 80% tiveram algum tipo de

influência dos pais e/ou apoio da família para estudar algum instrumento, outros foram incentivados ao verem pessoas tocando, como está descrito no Gráfico 1.

Gráfico 1: Influências recebidas pelos discentes para estudarem música.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

De acordo com a questão sobre “o estímulo da família para o estudo da música”, 4 investigados responderam negativamente, sendo que 2 não justificaram:

Não. Música para minha família era algo fútil. (Discente 9);

Não. Eles [os pais] queriam que eu me dedicasse aos estudos regulares da escola com medo do futuro incerto da música, por ignorância ou por uma prática cultura, não sei ao certo. (Discente 8).

Os que afirmaram, mencionaram que de várias formas os pais e familiares influenciaram e incentivaram:

Sim. Financeiramente, comprando o instrumento pra mim, pagando aulas particulares, etc. (Discente 3);

Sim. Me apresentando para o responsável da escolinha musical. (Discente 11);

Sim. Através de meu irmão, que fez à aquisição do primeiro violão e com esse aprendi a tocar minhas primeiras músicas. (Discente 1);

Sim. Quando comecei a estudar o instrumento, minha mãe me levava para as aulas, minha família sempre compareceu às minhas apresentações e me ajudou na compra do instrumento que possuo, piano digital. (Discente 2).

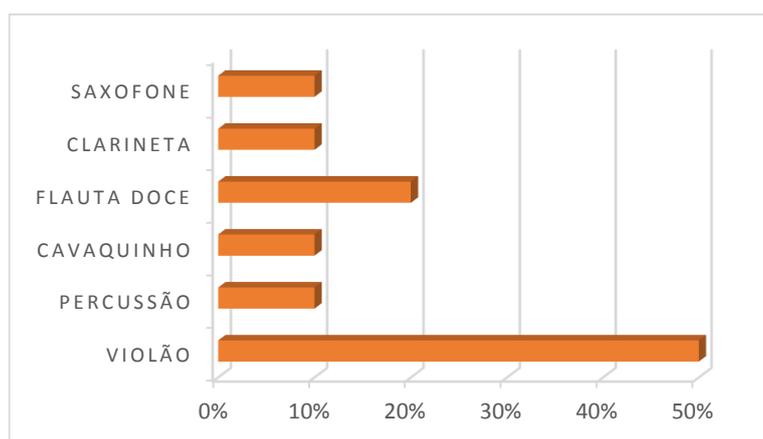
Percebe-se que o estímulo dos pais e/ou familiares foi de fundamental importância, pois proporcionou aos sujeitos estudarem em espaços de ensino de música, tanto formais como

informais, além daqueles que tiveram uma educação musical em casa, através do ouvir o repertório dos pais, vendo os pais tocarem e/ou comporem. A partir do depoimento de um discente, percebe-se que a própria opinião dos pais mudou, quando viram que “tocar um instrumento” proporcionava prazer para seu filho e acabaram incentivando:

No início foi meio complicado. Meus pais não gostaram da idéia porque a banda municipal fazia viagens e eu era muito novo, eles ficaram meio inseguros na verdade. Mas depois acabaram aceitando pelo fato de que eu passava algum tempo tocando e aquilo me fazia muito bem (Discente 12).

A análise indicou que a escolha do instrumento musical, como indicado no Gráfico 2, foi por diversos fatores: por curiosidade, pela sonoridade, pela acessibilidade financeira, facilidade de transporte, influências de outras pessoas, dentre outros. O mais citado para a iniciação musical foi o violão (40%), além da percussão (10%), cavaquinho (10%), flauta doce (20%), clarineta (10%) e saxofone (10%), como exposto no Gráfico 2. Aproximadamente 20% tiveram influência religiosa em sua formação musical, 50% iniciaram os seus estudos musicais em fanfarras e filarmônicas, os demais tocando em bandas, instrumentos como violão, guitarra, contrabaixo e teclado.

Gráfico 2: Escolha do Instrumento Musical (Iniciação Musical)



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os estilos que fizeram parte das memórias musicais desses discentes foram diversos: samba de roda, pagode, axé, MPB, músicas religiosas, rock, dentre outros. Perceberam-se as influências da cultura popular, dos meios de comunicação, inclusive do rádio e serviços de alto falantes nas praças.

Com relação à peça que mais marcou, vale salientar que 58% dos discentes executaram-na ao violão, sendo na sua maioria, as primeiras peças que aprenderam no instrumento. Como exemplos, citam-se: “Ensino em si menor”, de Francisco Tárrega, “Tico tico no fubá”, de Zequinha Abreu, “Canção da América”, de Milton Nascimento, “Noite feliz”, de Franz Gruber, “Estudo”, de Leo Browuer, “Delicado”, de Waldir Azevedo.

Sobre uma das questões que perguntava sobre “os fatores relacionados ao que motivava o estudo no seu instrumento”, um dos investigandos mencionou que a sua motivação era contribuir utilizando a música como forma de dar novas perspectivas aos jovens de sua comunidade: “Pela vontade de, através da música, mudar a vida dos jovens do meu povo, dar novas perspectiva de vida para eles” (Discente 3). Além disso, dois dos fatores mais evidenciados foram: 1) Ter como objetivo explorar novas técnicas de aperfeiçoamento no instrumento e 2) Por realização pessoal. A seguir, seguem algumas das respostas obtidas no questionário:

O Sonho de tocar melhor, é sempre uma grande razão, mas superar as dificuldades é um exercício de paciência. (Discente 9);

Poder expandir a minha cognição, a criatividade, a improvisação... (Discente 10);

Tocar o instrumento é prazeroso para mim. Os progressos que faço na técnica e execução de novas músicas me animam a continuar estudando. Além disso, as apresentações [...] e os cachês dão um resultado esperado ao estudo, e alcançar esse resultado é um aspecto motivador (Discente 2).

Por satisfação pessoal e superação. Gosto de estar apto para executar as mais diversas canções em meu instrumento. (Discente 8);

Primeiro o prazer, e depois a possibilidade de profissão. (Discente 6);

O prazer que sinto cada vez que estou a executar alguma peça ou até mesmo algum exercício; a emoção que provoço às vezes nas pessoas que se colocam a escutar minhas interpretações; o convívio coletivo com meus colegas e discentes; o incentivo que posso proporcionar a alguém que esteja iniciando seus estudos; alcançar um certo nível musical onde eu possa me considerar um bom músico. (Discente 12).

Esse resultado remete à questão de que tocar o instrumento com que se tem afinidade, com o qual se identifica e tem relação com a sua história de vida torna o fazer musical repleto de conteúdo e de significação social (GREEN, 2012).

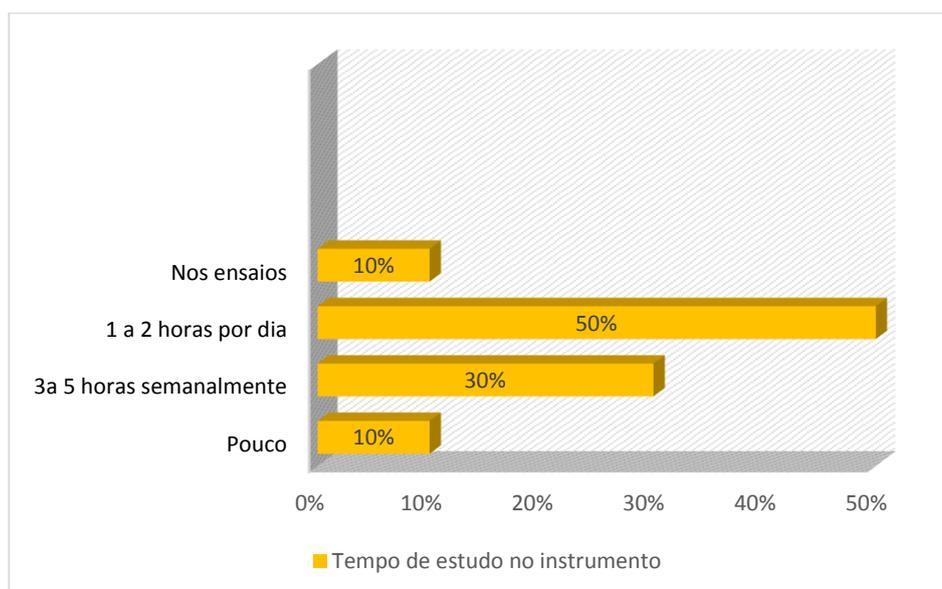
Em relação ao processo de “como cada discente estuda seu instrumento de origem”, a maioria dos investigados abordou que não segue um método formal, escuta a música e tenta repeti-la por imitação, o conhecido “tocar de ouvido”, ou estuda nos próprios ensaios da filarmônica ou da fanfarra, como descrito no relato a seguir:

Estudo como posso em dias que não tenho aulas na universidade; quando tenho aulas práticas na universidade; na filarmônica municipal durante as aulas e ensaios; [...] Faço exercícios de respiração, estudo métodos de teoria e prática, escuto músicas e tento tocá-las... (Discente 12).

Antes de estudarem o repertório, quatro dos investigados mencionaram que fazem exercícios de relaxamento, de respiração, de improvisação e tocam escalas.

O tempo de dedicação no estudo de um instrumento é de suma importância para o desenvolvimento, pois, para manter um bom nível, tanto o músico profissional, como o amador necessitam de horas para se dedicarem ao estudo do instrumento. Os dados relacionados a essa questão podem ser conferidos no Gráfico 3.

Gráfico 3: Tempo de estudo no instrumento



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Através da análise das histórias de vida e sobre questões relacionadas ao instrumento de origem (influências recebidas, fatores que motivaram a estudar um instrumento musical, como organiza o estudo no instrumento e o tempo de dedicação no estudo), perceberam-se a riqueza e a diversidade de vivências trazidas por cada realidade. A experiência (auto)biográfica dos discentes permitiu a construção de relações entre os saberes prévios e a formação inicial, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Os saberes musicais são contextualizados, são conduzidos de forma que os indivíduos representam suas experiências no convívio acadêmico e social, absorvem as aprendizagens e saberes através de suas próprias construções, relacionando-as consigo mesmo, com os colegas e com as diversidades.

É bom ressaltar que a maioria dos discentes atua como músicos e professores em espaços formais e/ou não formais. Depois de realizada a pesquisa, atualmente, dentre os 12 discentes, 9 atuam como bolsistas no espaço da Educação Básica no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

4.2 QUESTIONÁRIO (2ª parte)

Na segunda parte do questionário, procurou-se analisar as experiências dos discentes em relação ao estudo de instrumento de teclas antes de ingressar no curso do LICEMUS, investigando-se como eles constroem suas experiências no componente curricular Teclado.

Como já foi abordado nas histórias de vida, a maioria dos investigados tem formações musicais variadas. Com relação ao contato com o instrumento de teclas, dos 12 discentes, 5 afirmaram ter tido algum tipo de experiência. Algumas justificativas foram citadas:

Sim. Desde quando comecei a aprender a tocar violão despertei também o interesse por outros instrumentos. (Discente 6);

Sim. Fiz um curso de piano quando tinha 5 anos de idade (Discente 4);

Sim. Estudei um ano de piano (Discente 5);

Sim. Através do curso de extensão para piano e canto pela UFBA (Discente 1);

Sim. Eu já tinha 5 anos de estudo de Piano antes da Licenciatura (Discente 2).

Dentre os que nunca tinham tido contato com o instrumento de teclas, um investigado ressaltou a sua importância: “Por tocar instrumento de cordas, nunca senti vontade de aprender teclado, mesmo sabendo da sua importância no estudo da harmonia por uma melhor visualização dos acordes, facilitando o estudo e compreensão” (Discente 8).

Uma das questões do questionário foi em relação a “como o discente se organizava no estudo do instrumentos de teclas”. Muitas das metodologias descritas pelos investigados eram utilizadas em sala de aula, como listadas no Quadro 10.

Essa listagem sobre a organização do estudo no instrumento de teclas indica: 1º) o tempo de estudo no teclado praticamente acontece mais na sala de aula e/ou 2º) a transferência dos procedimentos metodológicos utilizados pela docente acabam influenciando na “forma de estudar” desses músicos. Green (2002) classifica essa prática como *conscious learning* (práticas conscientes), quando se buscam estratégias elaboradas através de um conjunto de objetivos, a fim de alcançá-los efetivamente, e são enfatizadas através de uma educação musical formal.

Segundo Bransford; Brown, Cocking (2007, p.79), “toda aprendizagem nova envolve a transferência com base na aprendizagem prévia, e esse fato tem consequências importantes para o projeto de instrução que ajude os estudantes a aprender”.

Quadro 10: Práticas musicais utilizadas na organização do estudo no Teclado

1. Leitura Rítmica; execução de mãos separadas; execução de mãos juntas
2. Solfejo da peça; mãos separadas (compasso por compasso); mãos juntas
3. Alongamento; Solfejo interior; execução de mãos separadas; execução de mãos juntas
4. Análise musical; leitura de dois em dois compassos; execução de mãos separadas e juntas
5. Execução da melodia, depois da harmonia
6. Execução de mãos separadas
7. Execução das partes de dificuldade
8. Solfejo interior; execução de mão separadas (mão esquerda inicialmente); mãos juntas
9. Mãos separadas; mãos juntas
10. Frases (mãos separadas) em andamento lento; mãos juntas e repetição dos trechos inseguros.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A partir desse pressuposto, também foi investigado se os estudantes utilizavam as mesmas estratégias de estudo no seu instrumento principal. A maioria respondeu afirmativamente, relacionando-as, de alguma forma, à prática de estudo utilizada no seu instrumento, como pode ser percebido:

Sim. Só mudo a ordem, no contrabaixo: 1º, a harmonia 2º, a melodia. No teclado: 1º, a melodia, 2º, harmonia, geralmente aprendo a tocar por imitação, quando não tenho acesso a partitura. (Discente 5);

Sim. Porque a leitura prévia, o solfejo e a execução de forma lenta, fazem com que se compreenda com mais facilidade o trecho a ser tocado. (Discente 7);

Sim. Só mudo a ordem, primeiro leio as cifras, a base harmônica, depois faço o desenho melódico. (Discente 8)

Dois discentes responderam negativamente, o Discente 10 não justificou, porém na resposta do Discente 3 se evidencia que a forma de estudar o seu instrumento era através da percepção e da reprodução: “geralmente, meus estudos no violão são mais perceptivos, ou seja, tirando as músicas de ouvido, enquanto no teclado, só toco através da leitura na partitura” (Discente 3).

No ambiente de ensino coletivo, acontecem as interações entre os sujeitos e os investigados evidenciando que esse elemento foi de suma importância para a aprendizagem deles. Nas respostas, justificativas como: “explicavam com uma outra ótica”, “explicavam e me

ajudavam a compreender”, “entendíamos o assunto de outra forma”, “os conteúdos foram ampliados com as vivências de cada discente”, ratificaram o que Bransford; Brown; Cocking (2007) afirmam: que numa abordagem de aprendizagem centrada na comunidade, os estudantes ajudam-se mutuamente na solução de problemas, apoiando-se no conhecimento uns dos outros, reforçando o desenvolvimento cognitivo.

Green (*apud* SILVA, 2013, p.21) discorrendo sobre a aprendizagem dos músicos populares, cita que eles aprendem não só ouvindo-se uns aos outros, mas também observando-se. A pesquisadora ressalta que a observação do professor pelo discente é comum em aulas tradicionais de instrumento, e a observação e a imitação de execução de músicos mais experientes são atividades primárias na enculturação e em práticas musicais relacionadas tanto a música tradicional como no *jazz*. No contexto do público envolvido nessa pesquisa, como a maioria dos estudantes utilizava a prática por imitação, ou seja, “tocar de ouvido”, podem ou não utilizar aprendizagens conscientes, entretanto “inevitavelmente informações e ideias de natureza formativa são, consciente ou inconscientemente, trocadas entre colegas durante as interações que ocorrem na escola, em casa [...] e durante as atividades do fazer musical” (SILVA, 2013, p.21).

4.3 ANÁLISE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO (DEPOIMENTOS) E DAS COMPOSIÇÕES DISCENTES

4.3.1 Processo de Criação

Como explicado anteriormente, a outra fase de investigação foi a descrição do processo de criação das composições musicais dos estudantes a partir de seus conteúdos prévios e da transferência de elementos novos orientados em sala de aula. Foram analisados e interpretados os seguintes dados, a saber: 1) os registros videográficos de depoimentos dos discentes sobre o percurso de elaboração das composições e 2) a própria composição discente.

Segundo Beineke (2003), as composições elaboradas pelos discentes devem ser analisadas e apresentadas, a fim de compartilhar o conhecimento elaborado e trabalhar a autoavaliação de seu desenvolvimento individual, tanto com o docente, quanto com os colegas. Em concordância com esse pensamento, esse compartilhar de conhecimentos tanto contribui para a interação entre os colegas, como ajuda os educandos a assumir o controle de sua própria aprendizagem, trazendo a reflexão sobre o próprio desempenho nas diversas tarefas e, conseqüentemente, a monitoração de seus níveis atuais de domínio e compreensão.

Essa capacidade, Bransford; Brown; Cocking (2007, p.30) conceituam como abordagem metacognitiva da aprendizagem, considerando a importância de as pessoas elaborarem o conhecimento e o entendimento com base no que já sabem e em suas vivências pessoais, e assumirem o controle de sua própria aprendizagem, identificando quando entendem e quando precisam de mais informações.

França e Swanwick (2002, p.8) afirmam que “a composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada”. A partir desses pressupostos, a arte de compor é uma estratégia importante, a fim de que os estudantes desenvolvam a compreensão do funcionamento dos elementos musicais; compor é “uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões” (Swanwick 1992, p. 10). A valorização do processo do fazer musical, de saber como os discentes constroem suas experiências musicais através de seus conhecimentos prévios e de aprendizados novos, confirmam o que França e Swanwick (2002, p.10) afirmam: “durante esse processo (de criação), ideias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva.”

Nos registros videográficos dos depoimentos dos investigados, foi possível categorizar o processo composicional a partir de alguns fatores principais que se destacaram : 1) Desafio de compor; 2) Utilização do protótipo de criação; 3) Ajustes a partir da execução; 4) Influências recebidas (transferência de conhecimentos) e 5) Conexão com as histórias de vida.

4.3.1.1 Ideia do que seja “compor”

Ao falarem como se deu seu processo de criação, alguns dos 12 investigados verbalizaram sobre o conhecimento preexistente do que significava “compor”, alguns como algo que era distante das habilidades e conhecimentos musicais adquiridos por eles, considerando a proposta desafiadora; outros como algo natural, e que só funcionava quando gerado de forma espontânea e intuitiva. Alguns trechos dos depoimentos demonstraram a presença dos significados pré-estabelecidos que tinham sobre o compor ou qual o ponto de partida para essa ação:

De início fiquei temeroso por não ter a prática de compor (Discente 12);

Já foi um desafio desde a proposta da professora... Imagine o que passou pela minha cabeça, enquanto baixista, compor alguma coisa para teclado. (Discente 8);

Uma das maneiras de compor é pegar uma célula pequena e ficar repetindo e a partir daí vai se organizando (Discente 9);

Esse processo de composição sempre foi presente desde os sete anos de idade, de maneira aleatória, intensamente intuitiva [...] nunca precisei de um motivo consciente, cartesiano ou matemático [...] Volta e meia tento fazer uma composição de forma matemática ou cartesiana ou concreta, mas ‘vira pedra’, coisa que não seja suave, leve, sentida... (Discente 4);

Primeiramente a ideia de compor uma música sempre me assustou, pois não conseguia criar algo único e meu, pensava que tudo o que eu tocava ou criava já existia, mas a partir das aulas de teclado, percebi que compor não é só criar algo inédito, existe toda uma influência do que ouvimos ao longo da história musical de cada um, e por isso “nada é inédito, tudo é reinventado (Discente 5).

Na fala dos investigados citados, há evidência de que os sujeitos, quando chegam à educação formal, trazem uma série de conhecimentos, habilidades e conceitos prévios que influenciam significativamente o que percebem sobre determinadas atividades, o modo como organizam e interpretam esses conhecimentos. Isso influencia suas capacidades de memória, de raciocínio, de solução de problemas e aquisição do novo conhecimento, como evidenciam Bransford; Brown; Cocking (2007, p.27).

O significado do que seja “compor” para França e Swanick (2002) está relacionado à organização de ideias musicais a partir de uma total liberdade e espontaneidade, ou uma peça concebida dentro de regras e princípios estilísticos. Não importa o ponto de partida, contanto que incentivem os sujeitos a assumir o controle de sua própria aprendizagem, fazendo-os se identificarem com seus próprios conhecimentos (suas crenças) em busca de novas experiências relacionadas ao fazer musical, ao ato criativo.

Percebe-se que esse ato criativo perpassa pela opinião dos investigados como algo que não é familiar às vivências musicais deles, trazendo a reflexão de que o estudo do instrumento musical deve oferecer espaço para a criação, não se limitando apenas à reprodução de obras de compositores.

4.3.1.2 Utilização do Protótipo

Segundo o mini Aurélio – o Dicionário da Língua Portuguesa, protótipo é um “exemplar único feito para ser experimental antes da produção de outros exemplares”. Como foi descrito na metodologia, foi utilizado um protótipo que serviu de modelo para a elaboração da criação musical. Apesar da instrução de um guia para que os discentes nele se baseassem, percebeu-se

a liberdade que os sujeitos tiveram para desenvolver o seu processo criativo. Isso não invalida o estudo, porque um dos objetivos finais é a criatividade, o protótipo é apenas um ponto de partida, e esse guia pode ser rompido.

Alguns dos discentes utilizaram o protótipo como modelo, como descrito nos depoimentos:

Segui o padrão que o professor postou, formato A B A, oito compassos, parte A, parte B e repetição do A, segui esse padrão. (Discente 1);

Escrevi em um dia a primeira parte, a parte A, depois de alguns dias escrevi a linha melódica com as restantes, B e A'. (Discente 12).

Outros preferiram fazer ampliando as instruções dadas ou de forma mais livre e intuitiva:

Eu fiz três partes e tinha que voltar para o início [...] aí eu fiz essa ponte [...] foram ideias separadas e eu ia juntando uma na outra [...] deu trabalho de fazer. (Discente 2);

[...] fiz a primeira parte, depois coloquei a melodia e fiz a segunda parte, nem imaginei que estava modulando [...] (Discente 8).

A melodia já veio quase pronta, a harmonia é que fui desenvolvendo aos poucos [...] tanto a parte A quanto a parte B, a melodia sai em 'si' e ela começa saindo da dominante. (Discente10).

O Discente 7, apesar de não ter participado da culminância da atividade, enviou um texto escrito sobre o seu processo de criação, no qual menciona os obstáculos com relação à utilização do protótipo:

Mas como todo trabalho acadêmico tem seus padrões, não era diferente com a composição, e a professora queria na forma ABA, forma que eu e a maioria dos colegas desconhecíamos até então.[...] Acho que entendi de uma forma errônea a forma e criação e acabei dando outro rumo à minha criação e até eu passei a não gostar muito do que eu mesmo fiz, mas com a orientação da professora Mônica fiz as correções e dessa vez ela está da forma que eu imaginei (Discente 7).

Entende-se que o fazer musical dos sujeitos está relacionado, ao entendimento inicial acerca de determinados conceitos que já trazem de suas vivências. Se não for considerado esse elemento, é possível que não compreendam as informações ensinadas, ou que as aprendam com o objetivo de fazer uma atividade avaliativa, de ser uma cobrança do professor. Nas experiências da utilização do modelo como ponto de partida, evidencia-se que a maioria usou o protótipo como base, os sujeitos expandiram a compreensão existente e inseriram novos conceitos: 'fiz três partes'; 'fiz essa ponte'; 'fiz a primeira parte', 'tanto a parte A quanto a parte B', e também demonstraram a permanência da compreensão preexistente, preferindo

utilizar a espontaneidade, a intuição: ‘nem imaginei que estava modulando’; ‘ a melodia veio quase pronta’. Observou-se que, de acordo com os diversos processos de criação musical, estabeleceram-se pontes entre as experiências prévias dos discentes e as propostas do professor.

4.3.1.3 Ajustes na Composição a partir da execução

França e Swanwick (2002) mencionam que as muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação onde os discentes têm a necessidade de ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro. Eles também mencionam que a composição pode favorecer um progressivo domínio da técnica e controle dos instrumentos para realização do resultado musical desejado. “Ao tocarem suas peças, os discentes têm que descobrir a maneira mais eficaz de abordar o instrumento para expressar sua concepção musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.10). Visto isso, trazendo para o contexto educativo dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, onde a maioria não tinha vivências prévias com a execução no instrumento de teclas, nos vários depoimentos a preocupação em compor algo que fosse acessível para a execução no teclado foi parâmetro fundamental no processo de criação, como descrito a seguir:

Estou com dificuldade em tocar a composição porque eu quis adicionar notas e alguns acordes substitutos”. (Discente 11);

Falando do processo composicional [...], fiquei brincando com o piano e inicialmente veio essa melodia (demonstrou ao piano), mas não foi isso que fiz, pois não ia dar para desenvolver e até para executar depois [...] (Discente 6);

A linha melódica não ficou nada muito técnico pela questão de não ter muita aptidão no instrumento. (Discente 8);

Dificuldade mesmo foi para executar no teclado, pelo fato de não ser meu instrumento de ofício e não ter muita vivencia com o mesmo, mas estou me esforçando bastante para dar o meu melhor na hora da execução (Discente 7).

Ideias musicais foram transformadas de acordo com o gosto musical e os níveis de experiência técnico-musical, influenciando assim os significados iniciais, articulando técnica, execução e o próprio processo e produto musical:

Ficou do jeito que estava imaginando, porém ainda faltava fazer o acompanhamento harmônico. (Discente 12);

Tive algumas dificuldades nas modificações, pois num trecho da música, a parte melódica não estava casando com a parte harmônica, pedi ajuda ao meu pai, ele me explicou uns detalhes e assim consegui continuar o desenvolvimento da música [...]

A princípio não gostei do que tinha criado, talvez por não tê-la executado no piano (teclado) até então, mas comecei a analisar a melodia profundamente, e depois de executá-la, e apreciar a minha professora de teclado interpretando a música, passei a ter gosto pelo que tinha feito. (Discente 5).

Entende-se que nas atividades de composição, o preparo técnico influenciou e foi controlado pelos próprios sujeitos. Eles utilizaram as habilidades técnicas de execução de que dispunham, sendo esse fator preponderante para a elaboração das mesmas, isto é, eles usaram e adaptaram as possibilidades musicais de melodia, ritmo, métrica, acompanhamento harmônico, que foram acessíveis à sua vivência musical até então adquirida.

4.3.1.4 Influências recebidas (transferência do conhecimento)

Tavares (2004) citando as ideias de Ausubel, caracteriza a aprendizagem significativa como aquela que possibilita a interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. A partir de um dos requisitos essenciais para a aprendizagem significativa, ou seja, a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva (subsunçor) que possibilitem a conexão com o novo conhecimento, observa-se que os conceitos subsunçores dos investigados adquirem variados significados, enriquecendo os conhecimentos prévios, deixando-os mais elaborados, modificando-os e dando novos significados.

Estou ouvindo muita música instrumental, [...] mistura de *jazz*, *funk* e *soul*, *Chick Corea* [...]; a ideia surgiu a partir de uma levada de baixo que fica o tempo todo repetindo, em mi menor com nona, que eu chamava de nota pedal e a professora disse que era um ostinato, daí fui colocando os acordes, fiz a 1ª parte. Depois coloquei uma melodia e fiz a parte B (Discente 8).

A partir da citação anterior, percebe-se que um conjunto de subsunçores interrelacionados faz parte da estrutura cognitiva do sujeito (conceitos sobre gênero musical, harmonia, nota pedal, levada de baixo) e proporciona o estímulo para que essa aprendizagem se torne significativa. Apesar da falta do domínio no instrumento de teclas apresentado pelo aprendiz, uma disposição para o seu fazer criativo (re) significou esses conhecimentos e os transferiu para a execução de um novo instrumento musical. Esse é outro requisito essencial para a aprendizagem significativa, que é a atitude explícita de aprender e conectar o conhecimento prévio com aquele que o sujeito pretende absorver.

Sendo os próprios discentes que atribuem significados aos novos conhecimentos, e estes devem se relacionar com a estrutura cognitiva deles, nos depoimentos, ficou evidente que a

transferência do novo conhecimento, pode ser vista em alguns exemplos a seguir nos quais assinalei em negrito:

Percebi que em alguns compassos caberia acorde de **empréstimo modal**, como por exemplo, o acorde de F/C utilizado no 7º compasso. (Discente 12);

Eu fiz primeiro a 1ª parte com a ideia, pelo fato de ter tocado aquela música de **Maria das Graças**¹⁷, eu gostei e não estava acostumado ouvir e também, estava procurando alguma coisa que tivesse relacionado ao silêncio, à noite [...] (Discente 3);

Em relação a compor, não tive dificuldade [...] depois eu fui pensar na influência, porque na hora de compor não estava pensando em nada [...] mas claro que a gente carrega tantas coisas [...] tudo que a gente escuta [...] e isso vem: músicas para piano, música de estilo clássico, música infantil, música didática, estudo [...] coloquei “**estudo**” depois que a professora falou que lembrou um estudo [...], toca só com 4 acordes, **tônica, dominante, relativa menor e dominante da dominante** [...] quando eu estava estudando, alguém me perguntou ‘de quem é esse minueto?’ fui pesquisar sobre o **minueto**, mas vi que era ternário [...] (Discente 6).

Segundo Bransford; Brown; Cocking (2007, p.98), toda aprendizagem envolve a transferência de experiências prévias e a capacidade de se aplicar o que já se aprendeu em alguma outra coisa. Esse princípio pode ativar um conhecimento relevante para a situação de aprendizagem, desenvolvendo habilidades do sujeito; pode causar falsas interpretações devido ao conhecimento prévio que utilizam para a construção dos novos conhecimentos; ou pode causar problemas que conflitam com as práticas de sua comunidade.

Quando os discentes começam a frequentar uma universidade de Música, a maioria já desenvolveu um considerável estoque de conhecimento ligado às experiências musicais, seja através da educação especializada, ou da prática de “tocar de ouvido” e aprendizagem autodidata. Se essas vivências são extraídas e desenvolvidas, é provável que adquiram um conhecimento mais coerente e mais ampliado. Na descrição do Discente 6, o entendimento de que sua composição era didática e se parecia com um minueto, o fez nominá-lo de “estudo”, depois da indagação de uma colega que o levou a pesquisar o conceito, e através de um comentário da docente.

Do mesmo modo que a aprendizagem envolve a transferência de vivências anteriores, o conhecimento existente também pode dificultar as novas aprendizagens. Essas novas informações podem parecer incompreensíveis aos discentes (Bransford; Brown; Cocking, 2007). Observou-se que, no entendimento do Discente12, somente uma mudança no primeiro compasso de sua composição resolveria a questão de a música não se parecer com a canção infantil “A Dona Aranha”. Ele afirma o seguinte:

¹⁷ O discente tinha estudado a música “O velho do Realejo”, da compositora maranhense, Maria das Graças.

A professora me ajudou, sugerindo algumas modificações, [...] a melodia lembrava uma ciranda bem conhecida. De fato, talvez a escuta tenha influenciado minha impressão. [...] Fiz uma adaptação do primeiro compasso para não ficar parecida com a ciranda (Discente 12).

4.3.1.5 Conexão com as histórias de vida

Ainda utilizando o argumento de que toda aprendizagem envolve a transferência de conhecimentos prévios, seja de experiências pessoais ou experiências atribuíveis ao desenvolvimento de estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passaram, “o conhecimento prévio inclui o tipo de conhecimento que os aprendizes adquirem em virtude dos seus papéis sociais, como aqueles ligados a raça, classe, gênero e afiliações culturais e étnicas” (Bransford; Brown; Cocking, 2004, p.102). Os significados dos conhecimentos prévios vinculados às histórias de vida dos sujeitos, evidenciados nessa pesquisa, são de suma importância na transferência de novos conhecimentos. Isso está evidenciado no depoimento descrito anteriormente pelo Discente 3, que descreve uma das influências de sua criação, o repertório novo que tinha tocado (de Maria das Graças), mas não deixa de evidenciar que pensou colocar sonoridades que evocassem o silêncio da noite em sua música, lembrando de seu contato com a natureza, de sua identidade ameríndia. Ele descreve, também, que, ao fazer a 2ª parte de sua composição, fez alusão ao homem natureza: “[...] esses dias o tempo ficou escuro, veio o trovão, veio um relâmpago, assim é o homem e a natureza, às vezes está calmo, tranquilo, depois dá um aperto.[...] Pensei em colocar isso na música.” (Discente 3).

Em todos os relatos dos investigados sobre o processo de criação, de alguma forma, descreveram elementos que estavam ligados às histórias de vida, à retrospectiva através da recordação das experiências passadas, além de conectarem-se com as reflexões vividas no presente. Os elementos que ficaram mais evidentes foram principalmente a relação entre as memórias com a escolha do nome da composição ou com o estado emocional que estavam vivendo no momento.

Gauer e Gomes (2008, p. 508), quando citam os estudos relevantes sobre memória autobiográfica de Rubin, Schrauf e Greenberg (2003), pontuam três processos de operacionalização da memória autobiográfica: 1) Senso de reviver e lembrar eventos do passado; 2) Os eventos podem ser lembrados através de palavras, imagens e narrativas, seja em histórias coerentes ou fragmentos desorganizados dos acontecimentos e 3) As propriedades atribuídas a eventos caracterizam a relevância da memória. Trazendo esses processos à análise

da criação aqui estudado, a partir dos relatos dos sujeitos, farei menção à rememoração de algum acontecimento passado.

O Discente 1 trouxe à memória imagens da infância, como no relato a seguir: “recordei-me da minha infância, dos momentos de prazer, de caminhar entre quatro e cinco quilômetros para tomar banho no Riacho do Mel [...] e me deliciar sob as águas deste córrego”.

O Discente 2 relatou que, através da experimentação com o instrumento de origem (piano) conseguiu elaborar a sua composição, devido às influências do gênero ‘choro’, já tendo estudado músicas de Moema Craveiro, de Paulo Gondim, de Luís Gonzaga, dentre outras.

No relato do Discente 3, são mencionadas lembranças de elementos que evocam os sentimentos de nostalgia, saudades de sua casa: “[...] existem momentos da noite que me fazem lembrar de casa, meu *Pankararu*, quando o barulho dos carros na pista silencia e dá espaço para o som da natureza; ouço as árvores balançarem, os grilos cantarem e outros seres dentro dos matos” (Discente 3).

Através de narrativas acerca da infância, de sua experiência intuitiva de compor desde os sete anos de idade, o Discente 4 trouxe fragmentos dessas vivências passadas com acontecimentos vivenciados no presente: “esses dias estou totalmente didático, não sei se isso é ser bipolar [...] acho bacana esse momentos de irracionalidade, de intuição [...] já tem uns 15 dias, acho muito importante [...] isso me fez ir para o outro lado da composição” (Discente 4)

O Discente 5 se referiu à sua música através de um sentimento, de indagações existenciais:

A minha primeira ideia foi criar uma música melancólica, em especial num tom menor, que é algo de que sempre gostei, [...] sempre quando estou assistindo filmes me empolgo na trilha sonora, de filme dramático, principalmente [...] O título colocado na música, está em inglês, “*Missing*” traduzindo “perdido, ausência, falta, desconhecido...” pus esse nome, pois a música induz a reflexão de tais perguntas que a vida traz para qualquer indivíduo, como por exemplo: qual o sentido da vida? Por que e para quê eu existo?. [...] (Discente 5).

No relato do Discente 6, a única menção em que se pode fazer relação às histórias de vida é quando, ao falar das influências recebidas para fazer a composição, o sujeito argumenta que: “[...] mas é claro que a gente carrega tudo que a gente escuta, desde a barriga até hoje, fica guardado aqui [gesticula com a mão na cabeça], né? São nossas influências [...] música para piano, música clássica [...]” (Discente 6).

O Discente 10 não mencionou sobre recordações passadas, porém relacionou o título da composição com momentos difíceis que estava passando, a qual denominou de ‘Estorvo’: “[...]”

estorvo tem muitos significados e um desses é ‘obstáculo’, que foi justamente um momento que eu estava passando...” (Discente 10).

Vale salientar que, a partir dos depoimentos dos Discentes 8, 9, 11 e 12, não se extraiu nenhum conteúdo que se relacionasse às histórias de vida, entretanto, em alguns casos, as ideias criativas não deixam de se relacionar com a identidade do sujeito e com as vivências musicais já adquiridas. Como, por exemplo, a relação com o instrumento de origem, quando o Discente 8 menciona sobre o seu processo de criação, que partiu de ‘uma levada de baixo’ e quando o Discente 9 menciona, a partir de seus conhecimentos preexistentes: “[...] uma das maneiras de compor é você pegar uma célula pequena, ficar repetindo, claro que dentro de um padrão de organização, de um motivo” (Discente 9). O relato do Discente 11 também menciona os conhecimentos já adquiridos: “Estava eu pesquisando sobre os modos gregos e um trecho de uma improvisação em um dos modos me chamou a atenção, daí veio a inspiração para compor minha primeira melodia” (Discente 11).

Observou-se, através dos depoimentos de todos os processos de criação, comentários como: a) experiência gozosa de trabalho criativo, de autonomia e de experiência afetiva profunda; b) motivação do desejo de busca da superação dos problemas e de incentivar novos progressos; c) acompanhamento do processo individual e do compartilhar do processo do outro, construindo significado a partir da experiência vivida e relatada, implicando a relação entre a história pessoal e interpessoal e a d) valorização que os discentes atribuíram ao processo da atividade, devido à conexão entre aspectos pessoais e acadêmicos, além do trabalho afetivo relacionado à rememoração do passado e de elementos vividos no presente.

4.3.2 Análise das Composições

Ao analisar as composições, foi utilizada uma adaptação de modelo de análise sugerido por Deltrégia (1999), relacionado: 1) às macroestruturas das composições, numa leitura adaptada do modelo sugerido de John D. White (1994); 2) e à análise melódica, a partir da terminologia utilizada por Schoenberg (1991). Na análise harmônica foram descritos somente os acordes que foram utilizados nas criações. Como a pesquisa da autora contemplou o iniciante de piano, o modelo de análise sugerido por Deltrégia (1999), a partir de White e Schoenberg, lhe serviu de base.

Adaptando-se a organização estrutural utilizada por Deltrégia (1999), nesse estudo, ressaltam-se os seguintes itens:

- Macroestrutura: seções;

- Média estrutura: frases; altura, que descreve o sistema de organização predominante da peça; ritmo (particularidades rítmicas); métrica; andamento (utilização dos registros videográficos como parâmetro para medição), harmonia e textura;
- Microestrutura: motivos, células rítmicas; ocorrências intervalares predominantes.

Ao término de cada análise, foram incluídos o gênero e prováveis dificuldades técnicas e de leitura na execução da peça. Nos anexos, constam todos os registros das análises das composições, contudo duas delas receberão análise integral neste capítulo, a título de exemplo.¹⁸

4.3.2.1 Curumin-Pindaé Iãderum

Figura 7: Trecho inicial da peça *Curumim-Pindaé*

Curumim-Pindaé
(Menino da natureza)

Iãderum (Deus) Autor

♩ = c. 90

Piano

Fonte: Arquivo pessoal da autora

O título foi originado da intenção inicial do autor de compor uma peça inspirada no silêncio da noite de Feira de Santana, quando se recorda de sua terra natal, o *Pankararu*.

Utilizou palavras no vocabulário tupi, a língua dos índios *pankararus*: 1) *Curumin*, que significa ‘menino’, pois as crianças nas aldeias são chamadas de *curumins*; 2) *Pindaé*, que significa ‘mãe natureza’ e 3) *Iãderum*, que significa ‘deus’, a fim de retratar que deus é quem manda no ‘homem natureza’.

Peça composta na forma A / B / B’. A primeira seção (Figura 8) é introduzida com o modo ré lídio, iniciando com um movimento em diálogo entre a linha inferior e a linha superior em intervalos de 3^{as}, 2^{as} e 6^{as}. Tanto a mão esquerda como a direita se complementam.

¹⁸ Vale salientar que um dos discentes, que tinha formação pianística, fez as revisões das composições adicionando sinais de dinâmica, de fraseado e de andamento, a partir dos registros videográficos das execuções das composições pelos discentes, a fim de ser o mais fiel possível de acordo com as interpretações.

Figura 8: Seção A

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A segunda seção é marcada por mudanças rítmicas, a melodia se move mais, utilizam-se arpejos ascendentes e firma-se no modalismo, agora em si eólio. *Ostinato* rítmico, na 2ª seção, sobreposto à linha melódica com características rítmicas comuns ao gênero ‘baião’, marcado pelas síncopes e utilizando o bordão no intervalo de 5ª. justa (Figura 9).

Figura 9: Bordão (Baião)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Aqui bordão é entendido por agrupamento de dois sons harmônicos sustentados através de repetições em intervalos de tempo curtos e regulares. Destaca-se que as notas repetidas foram formadas a partir da tríade de si menor.

Na seção B', o compositor utiliza a mesma ideia da seção B, agora com uma linha melódica de caráter improvisatório, construída por recorrência de um pequeno número de notas executadas isoladamente no 4º tempo em cromatismo, seguidas de um improviso utilizando a ideia do tema B. É mantido o mesmo acompanhamento rítmico e harmônico da seção anterior.

Intensidades de *p* a *ff* são encontradas com predomínio dos *crescendos* e *diminuindos* na seção A. O andamento, inicialmente, remete a momentos de calma, depois se move devido

a mudança de caráter. A isorritmia nas frases é presente, sem muitos contrastes e na maioria das vezes, o uso da *síncopa* mantém a unidade estrutural da peça.

Utiliza-se a região central e subaguda do instrumento. As dificuldades técnicas e de leitura são o uso de alternância de mãos no início da peça; quintas repetidas em ritmo sincopado na mão esquerda, acentos deslocados, independência rítmica e variações de dinâmica.

4.3.2.2 Riacho do Mel

O título sugestivo da inter-relação entre histórias de vida e recordações da infância (memória autobiográfica) que remetem a cenas de uma criança que caminha entre 4 a 5 km a fim de se banhar nas águas doces de um riacho.

É uma peça de caráter nostálgico, construída no centro tonal de Do maior e com textura homofônica. A linha melódica (Figura 10) está na linha superior onde o movimento das notas se inicia com intervalo de 4^a justa com movimento ascendente e descendente, seguindo com notas em movimento ascendente.

Figura 10: Linha melódica inicial da peça Riacho do Mel



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os contornos melódicos são criadas a partir de movimentos variados, de saltos, de sucessão e de repetição. Destaca-se uma célula rítmica que se repete até a conclusão da seção A, como se vê na Figura 11.

Figura 11: Célula rítmica

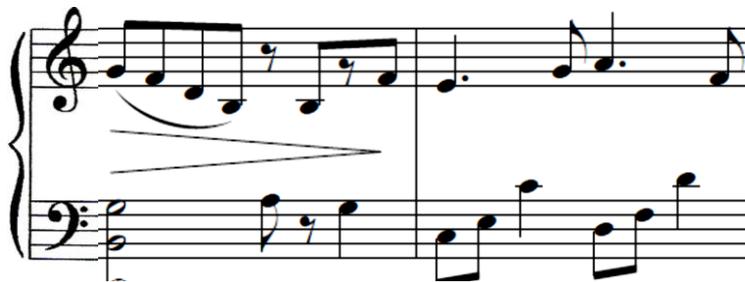


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na seção A, acordes triádicos arpejados nas progressões harmônicas **vi ii V** e **iii ii V I** foram utilizados como base harmônica, a fim de dar mais flexibilidade rítmica, gerando movimento mais fluente como se fosse o movimento das águas do riacho.

Na seção B, a linha melódica segue a mesma ideia da seção A, porém com mudanças rítmicas e de altura; deslocamento de acentuação rítmica. No compasso 12, há a criação de contorno melódico a partir de colcheias arpêjadas e contratempo (Figura 12), seguindo a mesma ideia inicial contida no início da seção B.

Figura 12: Colcheias arpejadas e contratempo



Fonte: Arquivo pessoal da autora

As harmonias e o acompanhamento na seção B se mantêm os mesmos da seção A, contudo com a inserção da dominante secundária (Re maior), passagem para a dominante do tom principal. Em seguida, dá-se a recapitulação da seção A.

A peça utiliza a parte central do instrumento. As dificuldades técnicas e de leitura na execução dessa peça: a melodia foge do padrão de cinco notas; dedilhado, pois possui passagem de dedo; independência motora para coordenação do movimento da linha melódica e do acompanhamento; uso de deslocamento de acentuação rítmica.

5 CONCLUSÃO

A presença do ensino coletivo de piano/teclado na matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Música, tem evidenciado a sua contribuição na formação do futuro educador musical, sobretudo como elemento musicalizador que prioriza o fazer musical através da criação, da improvisação e da composição.

Esta pesquisa se desenvolveu num ambiente dinâmico que permitiu a cada participante evidenciar suas histórias de vida e suas experiências prévias. A investigação buscou entender como os sujeitos utilizam esses conhecimentos prévios em atividades de criação musical e a relação dos produtos finais, as composições, com as suas histórias de vida.

Através dos conhecimentos relacionados à recordação autobiográfica e à metodologia das histórias de vida, foi possível ter uma maior compreensão sobre os participantes da pesquisa e de suas aprendizagens, confirmando-se a necessidade de se considerar os variados contextos em que cada discente está inserido. A obtenção dessas experiências diversas foi ferramenta indispensável para se criar um espaço em que os investigandos pudessem expressar as suas memórias musicais dando-lhes um significado pessoal como narradoras de suas vidas. Essas práticas também possibilitaram a interação entre os próprios discentes, permitindo-lhes mostrar competências únicas e diferenciadas adquiridas nas experiências pessoais e nas relações sociais (DELORY-MOMBERG, 2011).

A teoria de Ausubel contribuiu para entender um pouco mais a forma como o sujeito aprende, que toda aprendizagem deve partir do princípio fundamental: as experiências prévias do discente. Esse conhecimento preexistente na estrutura cognitiva do sujeito é a variável isolada que mais influencia a aquisição significativa de novos conhecimentos. A partir dessa teoria, pode-se reiterar por que um conhecimento ou habilidade adquirido de forma mecânica, onde qualquer estratégia implica “copiar, memorizar e reproduzir”, poderá não permitir sua utilização e sua transferência para um processo criativo. A facilitação da aprendizagem significativa vai depender também das práticas docentes em sala de aula, e da valorização ao longo do processo instrucional.

Atividades que incentivaram a composição foram importantes no processo de aprendizagem musical, ao longo desta pesquisa, pois facilitaram a compreensão, a captação de significados, a capacidade de transferência de determinadas ideias musicais, além de ajudarem os discentes a assumir o controle de sua própria aprendizagem com base no que já tinham como seus construtos básicos e de aprendizados novos. A literatura consultada menciona a valorização do processo do fazer musical e da importância da abordagem metacognitiva da

aprendizagem. A pesquisa fundamentou-se na compreensão de que ideias musicais podem ser transformadas no decorrer do processo criativo a partir da própria experimentação na seleção, na escuta, na rejeição e no controle do material sonoro.

O domínio, ou não, da técnica instrumental também influenciou no resultado musical desejado por aquele que está compondo, pois a proposta ao aprendiz de uma situação nova, que não é familiar, que envolva tanto a experiência do ato criativo sistemático (a partir de um protótipo) e da execução em um instrumento que não é o seu de origem, deve ser construída progressivamente e controlada pelos próprios aprendizes. Nesses casos, o ato de criar pôde se configurar como uma ferramenta importante para o aprendizado musical, vez que, por autoaprendizagem e por auto-descoberta, pôde-se adquirir o que Ausubel denominou de subsunçores, e foi apresentado no capítulo 2 - a estrutura cognitiva que permite a interação com novos conhecimentos, aquisição de novos significados, capaz de servir de ancoradouro para novas aprendizagens significativas (MOREIRA, 2006; 2012).

A adoção de um organizador prévio, que considere as histórias de vida dos discentes e os processos de criação, confirmou as considerações da literatura consultada. Favorecer um ambiente em que novos conhecimentos adquirissem significados através da interação com conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva dos licenciandos utilizando-se a criação musical como recurso instrucional, foi fundamental a fim de promover uma aprendizagem significativa.

Os resultados desta pesquisa demonstraram, também, como os discentes procuram incorporar algumas estratégias e metodologias características de uma aprendizagem informal. Destacam-se: 1) uma aprendizagem baseada em processos imitativos; 2) a importância da utilização da notação musical como um meio e não um fim em si mesma; 3) as experiências de aprendizagem, possibilitando a troca e a partilha de saberes e 4) a organização de sua aprendizagem de acordo com os gostos musicais do discente.

Pode-se verificar que os resultados alcançados trouxeram contribuições significativas para o ensino de teclado/piano em grupo, para o desenvolvimento acadêmico e pessoal da pesquisadora e para o processo de aprendizagem do discente.

Para o ensino de teclado/piano em grupo, as contribuições se referem às perspectivas e procedimentos metodológicos através das atividades de criação, buscando atender, valorizar e priorizar os conhecimentos prévios dos discentes. Em relação às práticas docente e científica, a contribuição da pesquisa oportunizou a produção do conhecimento, a conscientização de reflexões e análises sobre questões epistemológicas, teóricas e metodológicas que envolvem

memória autobiográfica e histórias de vida, aprendizagem significativa e práticas de formação criativas.

A participação ativa dos discentes nos processo de criação ficou evidente, ao longo do processo, caracterizada pelo desenvolvimento da autonomia no processo de ensino–aprendizagem, pela valorização da liberdade e da conexão entre aspectos pessoais e acadêmicos; pelo comprometimento do discente na elaboração das composições, valorizando o processo e, não somente o produto final.

Na análise das composições, ficou evidente que os discentes utilizaram as habilidades técnicas de execução de que dispunham, sendo esse fator preponderante para a elaboração das mesmas, isto é, eles usaram e adaptaram as possibilidades musicais de melodia, ritmo, métrica, acompanhamento harmônico, que foram acessíveis à sua vivência musical até então adquirida.

Conclui-se que valorizar experiências prévias, fazer conexões com métodos autobiográficos e com atividades de criação contribuem para o desenvolvimento musical e social dos discentes. O aspecto social pôde ser percebido no decorrer da pesquisa, através do compartilhar nas apresentações das histórias de vida, revelando sua identidade cultural, seus saberes e suas competências; como também dos próprios processos de criação em sala de aula (interagindo com a docente e com os colegas) onde puderam ajudar-se mutuamente na solução de problemas, criação de novas ideias baseadas nas contribuições entre eles e, nos depoimentos, quando todos puderam se expressar, descrevendo como deram forma às suas experiências (as criações). Nesse processo, os sujeitos aprenderam a se aceitar como são, com suas capacidades e limitações. As práticas de ensino que envolvem atividades coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a participação, a cooperação e a aprendizagem. Recomenda-se que a aplicação desses e de outros organizadores prévios sejam utilizados no contexto de ensino coletivo de teclado/piano na tentativa da realização de estudos posteriores, para auxiliar na estruturação dos procedimentos metodológicos.

Espera-se que em um trabalho pedagógico posterior, o material elaborado pelos discentes (as composições) possa contribuir como proposta de ampliação de repertório, de atividades e estratégias de ensino em aulas coletivas de teclado/piano, visto que essa metodologia tem crescido no espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALBINO, C.; LIMA, S.A. de. A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. **Opus**. Goiânia. v.14, n.2, p.115 – 133, dez. 2008.

ALENCASTRO, L. da S. **Relações entre estilo cognitivo verbal-visual, recordação e expressão narrativa de eventos autobiográficos**, 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós graduação em Psicologia do Desenvolvimento, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

ARROYO, M. Educação Musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. **Anais Eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2002. Disponível em: <https://mestrado.emac.ufg.br/n/31464-sempem-anais-on-line>. Acesso em 07 de abril de 2014.

BEINEKE, V. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.) **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003, p.91 – 105.

BRAGA, S. M.; SANTANA, R.E.V.B.M. ; LIMEIRA, D.T.S.; VASCONCELOS, M.C.S. Licenciatura em Música da UEFS: traçando a sua identidade. 2012, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: UFC, XI Encontro Regional Nordeste da ABEM. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_XI_Encontro_Regional_nordeste_2012.pdf. Acesso em 16 de junho de 2012.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, Ann L.; COCKING, R. R. (Org.). Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento, Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. Tradução Carlos David Szlak. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

CALLEGARO, M. M.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Pesquisas em neurociência e suas implicações na prática psicoterápica. In A. V. Cordioli (Ed.), **Psicoterapias: Abordagens atuais**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 851-872.

CALLEGARI, P. A. **A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green**: Um estudo de caso em um projeto social. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes/ Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados interssônicos e delineados de Lucy Green observada no projeto Cantadores do Vento, em Uberlândia (MG). **ouvirOUver**. Uberlândia, v.6, n.1, p.8-22, jan./jul. 2010. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/8218> . Acesso em 04 de março de 2014.

CARNEVALLE, M. R. (Org.). **Jornadas. Cie 8 Ciências**. Ed. Saraiva, 2012, p.165-171.

CERQUEIRA, D. L. Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. **Revista do Conservatório de Música UFPel**. Pelotas, 2012, nº5, p. 98-125.

COSTA, C. H; MACHADO, S.G. **Piano em grupo**: livro didático para o ensino superior, volume 1. Goiânia: PUC Goiás, 2012.

COUTO, A.C.N. do. O ensino de teclado em grupo na universidade e o uso do repertório popular: aprendizagem através de práticas híbridas. **Per musi**. Belo Horizonte, nº 28, Jul/Dez. 2013.

CRUVINEL, F. M. Apresentação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais Eletrônicos...** Goiânia:EMAC/UFG, 2004. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/240632484/Anais-i-Enecim> . Acesso em 28 de março de 2015.

_____. As contribuições do ensino coletivo de instrumento musical no desenvolvimento cognitivo musical e social. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., 2009, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: EMAC-UFG, 2009. Disponível em: <<http://www.soniaray.com/simcam/simcam5/>> Acesso em: 18 de jul. 2014.

DELORY-MOMBERG, C. Os desafios da pesquisa biográfica em Educação. In: Souza, E. C.C. (Org.) **Memória, (Auto) Biografia e Diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011, p.43-58.

DELTRÉGIA, C. F. **O uso da música contemporânea na iniciação ao piano**. 1999. 499 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FONTEERRADA, M. e GLASER, S. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, Goiânia: UFG, vol.7, nº.01, 2007, p. 27-39.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**. v.13, n. 1. dez./2002, p. 5 – 40.

FRANK; LANDEIRA-FERNANDEZ. Rememoração, subjetividade e as bases neurais da memória autobiográfica. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, vol.18, nº.1, p.35 – 47, 2006.

FREIRE, V. B. (org.). **Horizonte da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010, p.21-42.

GAUER, G. **Memória Autobiográfica**: Qualidades fenomenais da recordação consciente e propriedades atribuídas a eventos pessoais marcantes. 2005. 148 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____; GOMES, W. B. Recordação de Eventos Pessoais: Memória Autobiográfica, Consciência e Julgamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 24 n. 4, p. 507-514, out./dez. 2008.

_____. A experiência de recordar em estudos da memória autobiográfica: aspectos fenomenais e cognitivos. **Memorandum**,11, Belo Horizonte:UFMG; Ribeirão Preto: USP, v.11, 2006, p.102-112, out/2006. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a11/gauergomes01.pdf>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed., São Paulo: Atlas, 2008.

GREEN, L. Poderão os professores aprender com os músicos populares? **Revista Música, Psicologia e Educação**. Porto, n. 2, p.65-80, 2000.

_____. **How popular musicians learn: A way ahead for music education**. London. Ashgate Press, 2002.

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, 2012, v.20, n.28, p. 61-80.

ICTUS - PERIÓDICO DO PPGMUS da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 1999. Anual. ISSN: 2238-6599

ILARI, B. Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, B. e ARAÚJO, R. C. (Org.) **Mentes em Música**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 11-33.

LEVITIN, D. J. **A Música no cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Trad. Clóvis Marques. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p.95-125.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de Estilo Acadêmico: Trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 5ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACHADO, S. G.. **O Piano em Grupo no Ensino Superior Brasileiro** [28 de fevereiro de 2015]. Entrevista, via *Skype*, concedida a Mônica Vasconcelos.

MARCONI, M. de; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 2ª Ed., São Paulo: Atlas, 1990.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MEMÓRIA. In. MICHAELIS MODERNO DICIONÁRIO da língua portuguesa. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mem%F3ria>. Acesso em: 14 de maio de 2014.

_____. In: FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

MONTANDON, M. I. Aula de piano em grupo: uma análise do movimento para implantação do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos. Ano 2005. **Revista Tônica**. Brasília: UNB. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/tonica/isabel.html>. Acesso em: 12 nov. 2007.

_____. Piano suplementar: função e materiais. **Anais Eletrônicos... IV Seminário de Pesquisa em Música da UFG**. Goiânia, 2004. Disponível em: <<http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/anais%20capa%204%20sempem.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2009.

_____. **Aula de piano e ensino de música** : análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen

e Gonçalves. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1992.

MONTEAGUDO, J. G. As Histórias de Vida em Educação: entre Formação, Pesquisa e Testemunho. In: Souza, E. C. **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011, p.59 - 95.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa Subversiva. 2006. **Série Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, nº 21, p.15-32, jan./jun. 2006. Disponível em <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/289>. Acesso em 04 de mar. 2014.

_____. Organizadores Prévios e aprendizagem Significativa. 2008. **Revista Chilena de Educación Científica**. Vol.7, nº.2, 2008, p.23 – 30.

_____. ¿Al final, que és aprendizaje significativo? Revista **Curriculum**, La Laguna, Espanha, 25, 2012, p. 29-56.

NAGODE, E. G. The College Group Piano Program for Music Majors. In: BASTIEN, J.B. **How to teach Piano Successfully**. 3ª. Ed. San Diego: Neil A. Kjos Music Company, 1988, p.217-230.

OLIVEIRA, A. Iniciação Musical com Introdução ao Teclado - IMIT. **Opus**, v.2, n.2, Porto Alegre, 1990.

OLIVEIRA, C. C. C. de. **Discurso e memória autobiográfica em adolescentes usuários de drogas**. 2007. 156 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OPUS - Revista Eletrônica da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Seriada e Semestral. ISSN 0103-7412 (versão impressa, 1989-2008), ISSN 1517-7017 (versão online, 2009-).

PALOUTZIAN, R. F. **Invitation to the psychology of religion** (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, 1996.

PER MUSI - Revista Acadêmica de Música da Escola de Música da UFMG. Belo Horizonte: 2000. Semestral. ISSN 2317-6377.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

_____. Histórias de vida e alternância. In: Souza, E. C. **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011, p.25-40.

PONTES NETO, J. A. da S. Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel: perguntas e respostas. **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n.21, p.117 – 130, jan./jul.,2006.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]** : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA – UEFS, Feira de Santana, 2010.

REINOSO, A. P. T. A inserção do ensino de Piano em Grupo no Brasil: Episódios marcantes. In: SIMPOM - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. 2, 2012, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012, p. 1110 – 1117. Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2537/1866> Acesso em 12 de abril de 2015.

RÊCOVA, S. L. **Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?** 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

RELVAS, M. P. **Neurociência e Educação:** potencialidades dos gêneros humanos em sala de aula. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

REVISTA CIENTÍFICA DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. Curitiba: 2006. Versão Impressa (ISSN 1679-4915) e Versão On-line (ISSN 1980-5071).

REVISTA MÚSICA HODIE da PPG Música da UFG. Goiânia: 2001. Semestral. ISSN da versão Impressa: 1676-3939, ISSN da versão Online: 2317-6776.

REYNA, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo: Veras, 1999. p. 87-94.

ROCHA, J. L. S. O ensino de piano na Licenciatura em Música: contribuições para a formação docente. Natal, 2014. **Anais Eletrônicos...** V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e o IV Seminário Nacional do PIBID, UFRN.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? : Como avaliar?: critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTIAGO, D. [outubro de 2014]. Entrevista Informal, concedida a Mônica Vasconcelos.

SANTOS, R. L. dos. **Uma proposta de método para ensino de piano em grupo destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras.** 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Música).- Escola de Comunicações de Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, A. S. S. **(Des) construindo percursos:** estudos de metodologias alternativas no ensino da guitarra. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.

SLOBODA, J. A. **A mente musical:** psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SOUSA, C.P. de. Prefácio. In: SOUZA, E. C. (Org.) **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexão teórico- metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, nº 11, p. 23-39, jan./ abril 2006.

SOUZA, H. R. A Pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos. In: SIMPOM - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. 2, 2012, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012, p.422 – 430. Disponível em [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2463-12396-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2463-12396-1-PB%20(2).pdf) . Acesso em 11 de abril de 2015.

SOUZA, J. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. In: LOURO, Ana L.; SOUZA, J. (Org.) **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013, p.11 – 29.

SWANWICK, K. **Ensinando Música musicalmente**. Trad.: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Music Education and the National Curriculum**, London: Institute of Education, 1992.

_____. Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudo Educação Musical**, nº 4 e 5, p.7-14, Belo Horizonte: UFMG 1994.

TAVARES, R. Aprendizagem Significativa. **Revista Conceitos**. Julho de 2003/Junho de 2004.

TORRES, S. I. **Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Música e Artes Visuais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

_____; ARAÚJO, R. C. de. Um estudo de desenvolvimento sobre a aprendizagem do piano. **O Mosaico: R. Pesq. Artes**, Curitiba, n. 8, p. 21-35, jul./dez., 2012.

VASCONCELOS, M. Avaliação no ensino de Teclado em grupo: importância da Autoavaliação. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 2013, Pirenópolis. **Anais Eletrônicos...** Pirenópolis: UNB, 2013. p. 571-579.

_____; BRAGA, S. Teclado em Grupo: Desenvolvimento de habilidades em curso de Licenciatura em Música. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL DE PIANO EM GRUPO, 2012, Goiânia. **Anais Eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2012. p. 65-68.

_____; POLONI, N. Levantamento de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Música nas universidades federais In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais Eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2014. p. 65-68.

Yin, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

http://www.anppom.com.br/programa_pos.php .Acesso em 15/08/2014.

<http://anppom.com.br/revista/index.php/opus/index>. Acesso em 15 de abril de 2015.

<http://emec.mec.gov.br>. Acesso em 11 de abril de 2015.

<http://www.musica.ufmg.br/permusi>. Acesso em 15 de abril de 2015.

<http://www.pianoemgrupo.mus.br/maria.htm>. Acesso em 13 de abril de 2015.

http://www.profabigail.com.br/index2.php?opcao=quem_e. Acesso em 13 de abril de 2015.

<https://www.youtube.com/watch?v=4r8zoHT4ExY> Acesso em 04 de de dezembro de 2014.

APÊNDICE A: A Listagem das Dissertações e Teses

BUSCAIO, Cesar Maia. *Marcos Referenciais Para Pensar a Formação do Educador-Pianista na UFOP*. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO.

CAMARGO, Ana Margarida Lins Leal de. *Adaptação idiomática ao piano: uma experiência de ensino coletivo de instrumento suplementar com discentes da UFBA*. Salvador, 2009. Tese (Doutorado em Música). UFBA.

DUCATTI, Regina Harder. *A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de licenciatura em artes/música*. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado em Música). UNICAMP.

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

MACHADO, Maria Inêz Lucas. *O piano complementar e a interdisciplinaridade: Performance, Apreciação e Criação integradas na formação acadêmica do Bacharelado e da Licenciatura*. Belo Horizonte, 2008. Dissertação (Mestrado em Música). UFMG.

MELO, Betânia Maria Franklin de. *Uma atividade musical para adultos através do piano: proposta de trabalho*. Campinas, 2002. Dissertação (Mestrado em Artes). UNICAMP.

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

OGANDO, Márcia Gabriela Correia. *O ensino de piano e teclado com materiais personalizados*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Música). UFRJ.

RAMOS, Ana Consuelo. *Leitura prévia e Performance à primeira vista no ensino de Piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick*. Belo Horizonte, 2005. Dissertação (Mestrado em Música). UFMG.

REINOSO, Ana Paula Teixeira. *O ensino de piano em grupo em universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Música). UFRJ.

SANTOS, Aline Rodrigues dos. *O ensino de Piano em grupo no município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Música). UFRJ.

SANTOS, Carmem Vianna. *Teclado Eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo*. Belo Horizonte, 2006. Dissertação (Mestrado em Música). UFMG.

SANTOS, Rogério Lourenço dos. *Uma proposta de método para ensino de piano em grupo destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras*. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado em Música). ECA/USP.

TORRES, Sérgio Inácio Torres. *Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior*. Campinas, 2011. Dissertação (Mestrado em Música). UNICAMP.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. *O ensino de piano no Curso Técnico em Instrumento no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del-Rei: limites e alternativas*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO.

APÊNDICE B: Modelo de Questionário

1. Qual a sua idade? _____
2. Qual seu instrumento? _____
3. Quando iniciou seus estudos musicais no instrumento? _____
4. Por que escolheu estudar seu instrumento?

5. Você recebeu estímulo de sua família para o estudo do instrumento? () Sim () Não. De que forma?

6. Quais os fatores que mais lhe motivam estudar o seu instrumento?

7. Como você estuda seu instrumento?

8. Quanto tempo você se dedica no estudo do seu instrumento?

9. Qual o repertório que você gosta de ouvir e/ou tocar no seu instrumento?

10. Você já tinha experiência com instrumentos de teclas antes de ingressar no curso de Licenciatura em Música? () Sim Não () Justifique sua resposta.

11. Quais as suas dificuldades na execução do teclado?

12. Quando você vai aprender alguma atividade de execução no teclado, como você organiza seu estudo?

13. Quais as práticas musicais que você tem mais domínio no teclado hoje?

14. Quais as práticas musicais que você ainda tem dificuldades no teclado atualmente? Por que?

15. Você utiliza as mesmas estratégias de estudo do seu instrumento no estudo do teclado? () Sim () Não. Justifique sua resposta.

16. As interações com seus colegas nas aulas de teclado em grupo ajudaram na compreensão dos conteúdos do componente? () Sim () Não. Justifique sua resposta.

APÊNDICE C - Termo de Autorização

Solicito ao aluno _____, autorização para participação na pesquisa de mestrado acadêmico do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA, CONHECIMENTO PRÉVIO E ATIVIDADE DE CRIAÇÃO EM AULAS DE TECLADO EM GRUPO, sob responsabilidade da pesquisadora Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos. Haverá o compromisso da confidencialidade dos sujeitos da pesquisa e os dados obtidos, só serão divulgados em reuniões e publicações científicas.

Responsável pela Pesquisa

Feira de Santana, 2013/2014.

Assinatura do Aluno (letra legível)

APÊNDICE D: Declaração de Cessão dos Direitos**DECLARAÇÃO DE CESSÃO DOS DIREITOS**

Eu, _____, declaro para os devidos fins, que cedo as informações dos questionários, dos memoriais, dos vídeos e dos registros das composições, podendo serem utilizados integralmente e em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de citações, mantendo a identidade em sigilo, seguindo os princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Subcrevo abdicando de meus direitos.

Feira de Santana, 01 de setembro de 2014.

Assinatura (Nome completo)

APÊNDICE E: Análise Musical das Composições Discentes

Riacho do Mel
Compositor: Discente 1

Riacho do Mel

Nome da Peça: Riacho do Mel						
Macro Análise	Seções	A		B		A
	Compassos	1-4	5-8	9-12	13-16	Da Capo ao fim
Média Análise	Frases (linha superior)	a ¹ (1-2) a ² (3-4) Movimento se iniciando com intervalo de 4 ^ª justa em movimento ascendente e descendente, seguindo com notas em movimento descendente.	a ³ (5-6) a ⁴ (7-8) Movimento se iniciando com intervalo de 3 ^ª menor e 2 ^ª maior em movimento ascendente, seguindo em movimento descendente.	b ¹ (9-10) b ² (11-12) Mesma ideia da frase a ² , porém com mudanças rítmicas e de altura.	b ¹ (13-14) b ² (15-16) Contraste no desenho melódico, utilização de colcheias arpejadas e contratempo, seguindo a ideia inicial da b ¹ .	Recapitulação as 1 ^ª seção.
	Frases (linha inferior)	Acompanhamento harmônico arpejado utilizando a progressão I vi ii V	Acompanhamento harmônico arpejado utilizando a progressão I iii ii V I	Mesmo acompanhamento utilizado na a ² , porém substituindo o V grau pela dominante secundária (Re maior), passagem para a dominante do tom principal.	Mesmo acompanhamento utilizado na b ¹ .	
	Altura	Centro tonal: Do M				
	Métrica	Quaternário simples				
	Andamento	Não indicado				
	Articulação	legato				
	Ritmo	Isorritmia nas frases				
Harmonia	Seção A Acordes utilizados: Compassos 1,3: Do maior e la menor Compasso 2, 4, 6: Re menor e Sol maior Compasso 5: Do Maior e Mi menor Compasso 7: Do Maior e Sol Maior			Seção B Acordes utilizados: Compassos 9, 13: Do Maior e Re menor Compassos 10, 14: Mi menor e Re menor Compassos 11, 15: Re maior Compassos 12: Sol com 7 ^ª da dominante		Acompanhamento: arpejado
Textura	Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento harmônico na clave de fa					
MMicro Análise	Células rítmicas motívicas	Ritmo da Seção A: 		Ritmo da Seção B:  Deslocamento na acentuação rítmica.		

Dificuldades técnicas e de leitura: melodia que foge do padrão de cinco notas; dedilhado; coordenar o movimento da melodia e do acompanhamento; *síncope*.

Registro: do 1 – re 4

Baião

Compositor: Discente 2



Nome da Peça: Baião							
Macro Análise	Seções	A		B		C	A'
	Compassos	1-5	5-9	9-13	13-17 Transição:17-18	19-25 Transição:26-29	30-38
Média Análise	Frases (linha superior)	a ¹ (1-2) a ² (3-5) Movimento se iniciando com um arpejo de mi bemol maior na 2ª inversão, seguindo dos acordes de do menor, retornando para a tônica.	a ³ (5-7) a ⁴ (7-9) Movimento se iniciando arpejos, finalizando com a célula rítmica em ritmo sincopado, finalizando com a nota fa em repetição.	b ¹ (9-11) b ² (11-13) Uso de terças e oitavas paralelas.	b ¹ (13-14) b ² (15-16) Mesma ideia de b ¹ somente utilizando terças, seguido de uma parte melódica ascendente e descendente, evidenciando a 7ª menor do acorde de si bemol maior.	c ¹ (19-23) c ² (23—25) Movimento se desenvolve com arpejos em semicolcheias enfatizando o intervalo de 7ª menor.	Recapitulação da 1ª seção.
	Frases (linha inferior)	Acompanham ento harmônico utilizando a célula rítmica do “baião”.	Mesma ideia utilizada na a ¹ porém com inserção de oitavas e acordes, finalizando com uma transição com a repetição da nota si bemol.	Acompanham ento utilizando um simples contraponto contrastando com o movimento da levada rítmica do “baião”	Acompanhamento com acordes invertidos em ritmo sincopado e no final um movimento descendente uma terça abaixo da linha superior..	Mesma ideia utilizada em b ¹ e b ² .	Mesma ideia utilizada na 1ª seção.
	Altura	Mi bemol lídio e mixolídio como centro					
	Métrica	Binário simples					
	Andamento	Não indicado					
	Articulação	Legato e staccato					
	Ritmo	Ritmo Sincopado					
	Harmonia	Seção A Acordes utilizados: Compassos 1-5: Mi bemol maior, Fa maior, do menor com sétima menor. Compassos 6 - 9: Fa maior, la diminuta , Si bemol com sétima menor, Do com sétima menor e Si bemol maior. Acompanhamento: levada rítmica do baião.	Seção B Acordes utilizados Compasso 9-17: Do com sétima menor, Do maior, La bemol maior, Fa maior e Si bemol com sétima menor	Seção C Acordes utilizados Compasso 19 - 25:Mi bemol com sétima menor, La bemol maior, Re bemol maior, Si bemol com sétima menor e Mi bemol maior. Compassos 26-29: (Transição): Mi bemol e La bemol maior.	Seção A' Acordes utilizados: Compassos 30-34: Mi bemol maior, Fa maior, do menor com sétima menor. Compassos 35-38: Fa maior, La diminuta, si bemol maior, Do com sétima menor.		
	Textura	Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento harmônico na clave de fa					
Micro Análise	Células rítmicas motívicas	Ritmo da Seção A (linha superior) 	Ritmo da Seção B (linha superior) 	Ritmo da Seção C (linha superior)			

		 <p>Ritmo da Seção A (linha inferior) Deslocamento na acentuação rítmica</p> 	<p>Ritmo da Seção B (linha inferior)</p> <p>Além da ideia A, a célula seguinte:</p> 	 <p>Ritmo da Seção C (linha inferior)</p> <p>Mesma ideia da A</p>
--	--	---	---	--

Dificuldades técnicas e de leitura: arpejos invertidos; terças harmônicas; passagem do polegar; intervalos melódicos até uma 8ª; *sincope*; articulações variadas; acordes de 4 sons; andamento rápido pelo caráter do estilo.

Registro: mi bemol -1 – do 5

Curumim-Pindaé

Compositor: Discente 3

Curumim-Pindaé

Iãderum

Piano

Nome da Peça: <i>Curumim-Pindaé</i>						
Macro Análise	Seções	A		B		B'
	Compassos	1-4	5-8	9-12	13-16	17-31
Média Análise	Frases (linha superior)	a ¹ (1-2) a ² (3-4) Movimento se iniciando com diálogo entre a linha inferior e a linha superior em intervalos de 3 ^{as} , 2 ^{as} ; 6 ^a .	a ³ (5-6) a ⁴ (7-8) Mesma ideia de a ¹ , utilizando intervalos. Depois repete toda a parte A.	b ¹ (9-10)b ² (11-12) Mudanças rítmicas, a melodia se move mais, utiliza-se arpejos ascendentes. Firma-se no tom de si menor.	b ¹ (13-14) b ² (15-16) Segue a mesma ideia da b ¹ .	b ³ (17-22) b ⁴ (23-31) Usa a mesma ideia anterior, mas utilizando somente notas executadas no 4º tempo em cromatismo; depois faz um improviso utilizando a ideia do tema da B.
	Frases (linha inferior)		Acompanhamento harmônico arpejado utilizando a progressão IV6 vi6 4 4	Mudança de acompanhamento para a levada rítmica do baião utilizando o bordão em 5ª justa em si.	Mesmo acompanhamento utilizado na b ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado na b ¹ .
	Altura	1ª parte: Modal: Re lídio; passando para si eólio.				
	Métrica	Quaternário simples				
	Andamento	Não indicado				
	Articulação	legato				
	Ritmo	Isorritmia nas frases e na maioria das vezes, uso da síncopa.				
	Harmonia	Seção A Acordes utilizados: Compassos 5,6: Re maior e la maior; Compasso 7,8: si menor e Sol maior		Seção B Acordes utilizados: si menor Acompanhamento: bordão em 5ª justa em <i>ostinato</i> .		
	Textura	Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento na clave de fa				
Micro Análise	Células rítmicas motivicas	Ritmo da Seção A: 	Ritmo da Seção B: Deso na acentuação rítmica.	Acompanhamento: 		Ritmo da Seção B':

Dificuldades técnicas e de leitura: alternância de mãos no início da peça; coordenar o movimento da melodia e do acompanhamento; *síncope*.

Registro: si 1 – la 4

A queda do morro

Compositor: Discente 4

A queda do morro

Piano

Nome da Peça: A queda do morro							
Macro Análise	Seções	A		B		A'	B'
	Compassos	1-8	9-20	21- 34	35-52	53-68	69-87
Média Análise	Frases (linha superior)	a ¹ (1-4) a ² (5-8)	a ³ (9-16) a ⁴ (17-20)	b ¹ (21-26) b ² (27-34)	b ³ (35-44) b ⁴ (45-52)	a ¹ (53-60) a ² (61-68)	b ¹ (69-74) b ² (75-87)
		Ideia musical que se repete.	Mesma ideia de a ¹ , mudando os intervalos. Depois repete toda a parte A e segue para a casa 2 que possui fragmentos melódicos.	Inicia-se uma passagem cromática, dando procedimento a uma nova ideia melódica.	Segue a mesma ideia da b ² , porém com algumas mudanças nos intervalos em movimento descendente. Depois trabalhando só com acordes de 4 sons.	Usa a mesma ideia anterior, porém sem a repetição.	Utiliza a mesma ideia da seção B, porém com algumas mudanças finais.
	Frases (linha inferior)	Acompanhamento harmônico utilizando um <i>ostinato</i> em re menor.	Mesma ideia do acompanhamento de a ¹ , porém em re # menor.	Mesma ideia utilizada em a ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado na b ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado na b ¹ .	Mesma ideia de B, só mudando no final que evidencia os encadeamentos.
	Altura	Centro tonal: re menor					
	Métrica	Binário simples					
	Andamento	Não indicado					
	Articulação	Legato e staccato					
	Ritmo	Isorritmia nas frases e na maioria das vezes, uso da síncope.					
	Harmonia	Seção A Acordes utilizados: Sol maior, re com 7 ^a			Seção B Acordes utilizados: mi menor, Si com 7 ^a , Re com 7 ^a Acompanhamento: linha melódica em altern		
	Textura	Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento harmônico na clave de fa					
Micro Análise	Células rítmicas motílicas	Ritmo da Seção A: 	Ritmo da Seção B: 	Acompanhamento: 			

Dificuldades técnicas e de leitura: coordenar o movimento da melodia e do acompanhamento; uso de cromatismos; acordes de 4 sons; *síncope*.

Registro: re 1 – re 5

Missing

Compositor: Discente 5

Missing

Em G D C Em G D C Mib

Nome da Peça: Missing						
Macro Análise	Seções	A		B		A'
	Compassos	1-4	5-8	9-12	13-16	17-24
Média Análise	Frases (linha superior)	a ¹ (1-2) a ² (3-4)	a ³ (5-6) a ⁴ (7-8) Mesma ideia de a ¹ , porém iniciando em graus disjuntos, finalizando em movimento descendente.	b ¹ (9-10) b ² (11-12)	b ³ (13-14) b ⁴ (15-16)	a ¹ (17-18) a ² (19-20) a ³ (21-22) a ⁴ (23-24) Usa a mesma ideia da seção A, porém modificando no final com intervalo de 3 ^a menor em movimento ascendente e descendente.
	Frases (linha inferior)	Acompanhamento harmônico utilizando acordes em blocos.	Mesma ideia do acompanhamento de a ¹ .	Mesma ideia utilizada em a ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado na b ¹ .	Mesmo acompanhamento o utilizado na b ¹ .
	Altura	Centro tonal: mi menor				
	Métrica	Quaternário simples				
	Andamento	Não indicado				
	Articulação	Legato				
	Ritmo	Isorritmia nas frases.				
	Harmonia	Seção A Acordes utilizados: mi menor, Sol Maior, Re maior, Do Maior e Mi bemol maior. Seção B Acordes utilizados: mi menor com 7 ^a menor, do menor, sol maior, do com 7 ^a maior, Acompanhamento: <i>block chords</i>				
	Textura	Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento harmônico na clave de fa				
Micro Análise	Células rítmicas motívicas	Ritmo da Seção A: 	Ritmo da Seção B: 	Acompanhamento: 		

Dificuldades técnicas e de leitura: alguns dedilhados na seção A e a passagem do grande número de acordes na mão esquerda.

Registro: si 1 – sol 4

Estudo em Sol Maior

"Últimos Minutos do Segundo Tempo"

Compositor: Discente 6

Estudo em Sol maior

Nome da Peça: Últimos minutos do segundo tempo – Estudo em Sol Maior						
Macro Análise	Seções	A		B		A'
Compassos		1-4	5-6	7-10	11-12	13-21
Média Análise	Frases (linha superior)	a ¹ (1-2) a ² (3-4)	a ³ (repetição a ¹) a ⁴ (5-6)	b ¹ (7-8) b ² (9-10)	b ³ (repetição b ¹) b ⁴ (11-12)	a ¹ (13-14) a ² (15-16) a ³ (17-18) a ⁴ (19-21)
		Movimento se iniciando com movimento descendente, finalizando em movimento ascendente.	Mesma ideia de a ¹ , porém finalizando em movimento descendente.	Inicia-se em movimento ascendente e descendente em graus conjuntos.	Mesma ideia de b ¹ , finalizando em arpejo de re maior em movimento ascendente	Usa a mesma ideia da seção A, porém modificando no final com intervalo de 6 ^a menor em movimento ascendente e 8 ^a justa descendente.
	Frases (linha inferior)	Alternância de mãos (sentido melódico).	Mesma ideia do acompanhamento de a ¹ .	Mesma ideia utilizada em a ¹ .	Mesma ideia utilizada em a ¹ .	Mesma ideia utilizada em a ¹ .
	Altura	Centro tonal: sol maior				
	Métrica	Quaternário simples				
	Andamento	♩ = 110				
	Articulação	Legato				
	Ritmo	Isorritmia nas frases.				
	Harmonia	Seção A Acordes utilizados: Sol maior, re com 7 ^a Seção B Acordes utilizados: mi menor, Si com 7 ^a , Re com 7 ^a Acompanhamento: linha melódica em altern				
	Textura	Monofônica e e Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento harmônico na clave de fa				
Micro Análise	Células rítmicas motílicas	Ritmo da Seção A: 		Ritmo da Seção B: 		

Dificuldades técnicas e de leitura: coordenação e independência das mãos; saltos.

Registro: sol 1 – re 4

Sentimentos

Compositor: Discente 7



Nome da Peça: Sentimentos					
Macro Análise	Seções	A		B	
	Compassos	1-4	5-8	9-12	13-18
Média Análise	Frases (linha superior)	a ¹ (1-2) a ² (3-4) Movimento se iniciando com movimento descendente e ascendente.	a ³ (5-6) a ⁴ (7-8) Alterna a sequência de 3 ^{as} duplas com intervalos em graus conjuntos.	b ¹ (9-10) b ² (11-12) Mesma ideia de a ³ e a ⁴ , porém em movimento contrário.	b ³ (13-14) b ⁴ (15-18) Mesma ideia de b ¹ .
	Frases (linha inferior)	Acompanhamento harmônico com acordes utilizando a progressão I vi ⁶ IV ⁶ V ⁶ I 4	Mesma ideia do acompanhamento de a ¹ utilizando a progressão ii V	Mesma ideia utilizada em a ¹ utilizando a progressão harmônica I iii 6 ii 6 IV ⁶ 4 4 4	Mesma ideia utilizada em a ¹ , utilizando a progressão I ii ⁶ vi IV V 4
	Altura	Centro tonal: Do maior			
	Métrica	Quaternário simples			
	Andamento	Não indicado			
	Articulação	Legato			
	Ritmo	Isorritmia nas frases.			
	Harmonia	Seção A Acordes utilizados: Do maior, la menor, fa maior, Sol maior, Re maior Seção B Acordes utilizados: Do maior, mi menor, re menor, Fa maior, la menor, Sol maior Acompanhamento: <i>block chords</i>			
	Textura	Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento harmônico na clave de fa			
Micro Análise	Células rítmicas motívicadas	Ritmo da Seção A: 		Ritmo da Seção B: Mesmo da Seção A	

Dificuldades técnicas e de leitura: execução das terças duplas e as passagens dos acordes.**Registro:** lal 1 –sol 4

Tentáculos de Sonhos

Tentáculos de Sonhos

Compositor: Discente 8

Piano

Nome da Peça: Tentáculos de Sonhos						
Macro Análise	Seções	Introdução e A		B		
	Compassos	1-20	21-28	29-32	33-34	35-43
Média Análise	Frases (linha superior)	Introdução (1-12) a ¹ (13-16) a ² (17-20) Acordes fazendo a introdução, depois segue a melodia iniciando em movimento descendente, finalizando em ascendente.	a ³ (21-24) a ⁴ (25-28) Mesma ideia de a ² , com algumas mudanças rítmicas.	b ¹ (29-30) b ² (31-32) Mesma ideia da frase a ² porém com mudanças de altura.	b ¹ (33-14) b ² (15-16) Contraste no desenho melódico, utilização de colcheias arpejadas e contratempo, seguindo a ideia inicial da b ¹ .	Recapitulação da introdução..
	Frases (linha inferior)	Introdução iniciando com um <i>ostinato</i> em mi menor com 9ª.	Mesma ideia de a ¹ .	Mesma ideia de a ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado na b ¹ .	
	Altura	Centro tonal: mi menor				
	Métrica	Quaternário simples				
	Andamento	Não indicado				
	Articulação	legato				
	Ritmo	Isorritmia nas frases ; uso da síncopa.				
	Harmonia	Seção A Acordes utilizados: Mi menor Seção B Acordes utilizados: Fa maior, sol maior, la menor. Acompanhamento: arpejado				
	Textura	Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento harmônico na clave de fa				
Micro Análise	Células rítmicas motílicas	Ritmo da Seção A: Deslocamento na acentuação rítmica.	Ritmo da Seção B: Mesma ideia dea Seção A	Acompanhamento: 		

Dificuldades técnicas e de leitura: coordenar o movimento da melodia e do acompanhamento; *síncopa*, acordes.

Registro: mi 1 – la 3

Motivo

Compositor: Discente 9

Motivo

Piano

Nome da Peça: Motivo						
Macro Análise	Seções	A			B	A'
	Compassos	1-4	5-8	9-13	14-18	19-32
Média Análise	Frases (linha superior)	a ¹ (1-2) a ² (3-4) Movimento se iniciando com intervalo de 2ª maior em movimento descendente, finalizando em movimento ascendente.	a ³ (5-6) a ⁴ (7-8) Mesma ideia de a ¹ e a ² .	a ⁵ (9-10) a ⁶ (11-13) Mesma ideia de a ¹ e a ² , mudando a altura no final.	b ¹ (14-16) b ² (17-18) Mesma ideia da frase a ² porém iniciando uma 2ª maior ascendente. Repetição da parte B.	Recapitulação as 1ª seção, só mudando os dois últimos compassos.
	Frases (linha inferior)	Acompanhamento harmônico arpejado utilizando a progressão harmônica: I vi ii V	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .	Acompanhamento harmônico arpejado utilizando o acorde de mi menor.	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .
	Altura	Centro tonal: Do M				
	Métrica	Binário Composto: 6/8; inicia em anacruse				
	Andamento	Não indicado				
	Articulação	legato				
	Ritmo	Isorritmia nas frases				
	Harmonia	Seção A Acordes utilizados: Compassos 1,3,5,7,9,11,13: Do maior e la menor Compasso 2, 4, 6,8,10,12: Re menor e Sol maior Seção B Acordes utilizados: Compassos 14-17: mi menor Compasso 18: re menor e sol amior. Seção A': Mesma sequência da seção A, só no final (compasso 31): Fa menor Acompanhamento: arpejado				
	Textura	Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento harmônico na clave de fa				
Micro Análise	Células rítmicas motílicas	Ritmo da Seção A: 	Ritmo da Seção B: Deslocamento na acentuação rítmica.	Acompanhamento: Variação na seção B: 		

Dificuldades técnicas e de leitura: deslocamento dos arpejos na mão esquerda.**Registro:** sol 1– do 4

Estorvo

Estorvo

Compositor: Discente 10

Piano

Nome da Peça: Estorvo					
Macro Análise	Seções	A			B
	Compassos	1-4	5-8	8-13	14-26
Média Análise	Frases (linha superior)	a ¹ (1-2) a ² (3-4) Movimento se iniciando com intervalo de 2ª maior em movimento descendente, finalizando em movimento ascendente.	a ³ (5-6) a ⁴ (7-8) Mesma ideia de a ¹ e a ² .	a ⁵ (8-10) a ⁵ (11-13) Mesma ideia de a ¹ e a ² , mudando a altura no final.	b ¹ (14-16) b ² (17-18) Mesma ideia da frase a ² , porém iniciando uma 6ª menor ascendente. Repetição da parte B.
	Frases (linha inferior)	Acompanhamento harmônico utilizando a levada rítmica da 'valsa' e a progressão harmônica: V I	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .
	Altura	Centro tonal: Do M			
	Métrica	Ternário simples			
	Andamento	Não indicado			
	Articulação	Legato e staccato			
	Ritmo	Isorritmia nas frases			
	Harmonia	<p>Seção A</p> <p>Acordes utilizados: Compassos 1,2,3,5,6,,11,12: Sol maior Compasso 3, 4,7,8,13: Do maior Compassos 8,9,10: la menor e fa maior</p> <p>Seção B</p> <p>Acordes utilizados: Compassos 15-21: mi minore la menor Compassos 22-26: la menor, re menor, sol maior e do maior</p> <p>Acompanhamento: valsa</p>			
	Textura	Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento harmônico na clave de fa			
Micro Análise	Células rítmicas motívicas	<p>Ritmo da Seção A:</p>	<p>Ritmo da Seção B:</p> <p>Mesma ideia da seção A E no final:</p>	<p>Acompanhamento:</p>	

Dificuldades técnicas e de leitura: deslocamento dos saltos na linha melódica.**Registro:** do 1– sol 4

De ninar

De ninar

Compositor: Discente 11

Piano

Nome da Peça: De ninar					
Macro Análise	Seções	A			B
	Compassos	1-4	5-8	8-13	14-26
Média Análise	Frases (linha superior)	a ¹ (1-2) a ² (3-4) Movimento se iniciando com intervalo de 2ª maior em movimento descendente, finalizando em movimento ascendente.	a ³ (5-6) a ⁴ (7-8) Mesma ideia de a ¹ e a ² .	a ⁵ (8-10) a ⁵ (11-13) Mesma ideia de a ¹ e a ² , mudando a altura no final.	b ¹ (14-16) b ² (17-18) Mesma ideia da frase a ² porém iniciando uma 6ª menor ascendente. Repetição da parte B.
	Frases (linha inferior)	Acompanhamento harmônico utilizando a levada rítmica da 'valsa' e a progressão harmônica: V I	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .
	Altura	Centro tonal: Do M			
	Métrica	Ternário simples			
	Andamento	Não indicado			
	Articulação	Legato e staccato			
	Ritmo	Isorritmia nas frases			
	Harmonia	Seção A Acordes utilizados: Compassos 1,2,3,5,6,,11,12: Sol maior Compasso 3, 4,7,8,13: Do maior Compassos 8,9,10: la menor e fa maior Seção B Acordes utilizados: Compassos 15-21: mi menor e la menor Compassos 22-26: la menor, re menor, sol maior e do maior Acompanhamento: valsa			
	Textura	Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento harmônico na clave de fa			
Micro Análise	Células rítmicas motílicas	Ritmo da Seção A: 	Ritmo da Seção B: Mesma ideia da seção A E no final: 	Acompanhamento: 	

Dificuldades técnicas e de leitura: deslocamento dos saltos na linha melódica.**Registro:** do 1– sol 4

Meu domingo

Meu domingo

Compositor: Discente 12

Piano

Nome da Peça: Meu domingo					
Macro Análise	Seções	A		B	A
	Compassos	1-4	5-8	9-16	17 - 25
Média Análise	Frases (linha superior)	a ¹ (1-2) a ² (3-4) Movimento se iniciando com intervalo de 3ª maior em movimento ascendente, finalizando em movimento ascendente.	a ³ (5-6) a ⁴ (7-8) Movimento em 3ªs.	b ¹ (9-12) b ² (13-16) Mesma ideia de a ³ , porém com mais fluência.	Recapitulação da parte A, só modificando no final.
	Frases (linha inferior)	Acompanhamento harmônico utilizando o acorde da tônica na 2ª inversão.	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .	Mesmo acompanhamento utilizado em a ¹ .
	Altura	Sol mixolídio e Sol Maior			
	Métrica	Binário simples			
	Andamento	Não indicado			
	Articulação	Legato			
	Ritmo	Isorritmia nas frases			
	Harmonia	Seção A Acordes utilizados: Sol maior, la menor e Fa maior Seção B Acordes utilizados: Re maior, Sol maior, do maior Acompanhamento: <i>block chords</i>			
	Textura	Homofônica: melodia da canção na clave de sol e acompanhamento harmônico na clave de fá			
Micro Análise	Células rítmicas motívicas	Ritmo da Seção A: 	Ritmo da Seção B: 	Acompanhamento: 	

Dificuldades técnicas e de leitura: deslocamento dos saltos na linha melódica.

Registro: do 2– sol 4

ANEXO A – Composições discentes (com as revisões)

Riacho do Mel

Autor

Andante

Piano *mf*

Lea *Lea *Lea *Lea *Lea *Lea *Lea *Lea *

5 **Fine**

Lea *Lea *Lea *Lea *Lea *Lea *Lea *Lea *

10

Lea *Lea *Lea *Lea *Lea *

14 **D.C. al Fine**

Lea *Lea *Lea *Lea *

Baião

♩ = 100

Autor

Piano

The musical score is written for piano in 2/4 time with a key signature of two flats (Bb and Eb). It consists of four systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system starts with a *mf* dynamic. The second system begins at measure 6 and includes *mp* and *mf* markings. The third system starts at measure 12 and also features *mp* and *mf* dynamics. The fourth system begins at measure 18 and concludes with a repeat sign. The piece is characterized by rhythmic patterns and melodic lines typical of the Baião genre.

2

23

f dim. *p*

23 24 25 26 27 28 29

This system contains measures 23 through 29. The music is in a minor key. The right hand starts with a chord and then plays a series of eighth notes. The left hand plays a steady eighth-note accompaniment. Dynamic markings include *f dim.* and *p*. There are also some markings like *leg.* and asterisks in the left hand.

30

mp cresc.

30 31 32 33 34 35

This system contains measures 30 through 35. The right hand features a more active melodic line with eighth-note patterns. The left hand continues with a similar accompaniment. The dynamic marking is *mp cresc.*.

36

36 37 38 39

This system contains measures 36 through 39. The right hand has a melodic line that ends with a fermata. The left hand has a chordal accompaniment. There are some markings like *leg.* and asterisks in the left hand.

Curumim-Pindaé (Menino da natureza)

Iãderum (Deus)

Autor
Autor

♩ = 90

Piano

2

Curumim-Pindaé

15

dim.

19

23

p cresc. *mp*

26

30

ff

A queda do morro

Autor

$\text{♩} = 100$

Piano

non legato

6 *cresc.* *mf*

11 *cresc.* 1.

16 *cresc.* 2.

21 *f* *8va-*

2

A queda do morro

25

dim.

32

mf *dim.*

39

p dolce

46

rit. *dim.*

53

p cresc.

A queda do morro

58

mf

Musical score for measures 58-62. The piece is in 3/4 time with a key signature of one flat (B-flat). The right hand features a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the left hand provides a rhythmic accompaniment of eighth notes. A dynamic marking of *mf* (mezzo-forte) is present in the third measure.

63

cresc.

Musical score for measures 63-68. The right hand continues with a melodic line, and the left hand has a steady eighth-note accompaniment. A *cresc.* (crescendo) marking is placed above the right hand in the third measure.

69

f

Musical score for measures 69-73. The right hand features a complex, rapid sixteenth-note passage. A dynamic marking of *f* (forte) is placed below the right hand in the first measure.

74

ff

Musical score for measures 74-80. The right hand has a melodic line with some grace notes. A dynamic marking of *ff* (fortissimo) is placed below the right hand in the fifth measure.

81

Musical score for measures 81-86. The right hand has a melodic line with triplets. The left hand has a bass line with triplets and chords. The piece concludes with a final chord in the right hand.

Missing

Autor

$\text{♩} = 70$

Piano

mp

cresc.

mf

Lea * Lea * Lea * Lea * Lea * Lea *

7

Lea * Lea * Lea * Lea * Lea * Lea *

13

Lea * Lea * Lea * Lea * Lea * Lea *

19

Lea * Lea * Lea * Lea * Lea *

Sentimentos

Autor

Andantino

Musical notation for measures 1-4. The piece is in 4/4 time, marked *mp* (mezzo-piano). The melody in the treble clef begins with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, and D5, all under a slur. The bass clef accompaniment consists of a steady quarter-note bass line: G3, F3, E3, D3.

Musical notation for measures 5-8. The melody continues with a half note E5, followed by quarter notes D5, C5, B4, and A4, all under a slur. The bass clef accompaniment continues with the same quarter-note bass line: G3, F3, E3, D3.

Musical notation for measures 9-12. The melody features a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, and D5, all under a slur. The bass clef accompaniment continues with the same quarter-note bass line: G3, F3, E3, D3.

Musical notation for measures 13-16. The melody concludes with a half note E5, followed by quarter notes D5, C5, B4, and A4, all under a slur. The bass clef accompaniment continues with the same quarter-note bass line: G3, F3, E3, D3. The piece ends with a double bar line.

Tentáculos de Sonhos

♩ = 100

Autor

espress.
mp

Piano

The musical score is written for piano in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of five systems of music. The first system (measures 1-4) features a treble clef with whole rests and a bass clef with a steady eighth-note accompaniment. The second system (measures 5-8) introduces chords in the treble clef while the bass clef continues its accompaniment. The third system (measures 9-12) continues the chordal texture in the treble. The fourth system (measures 13-17) features a melodic line in the treble clef with a dynamic marking of *mf*. The fifth system (measures 18-22) continues the melodic line in the treble. The bass clef accompaniment is consistent throughout, marked with 'Lea.' and asterisks. The word 'Piano' is written vertically on the left side of the first system.

5

9

13

18

mp

mf

Lea. * *Lea.* * *Lea.* * *Lea.* *

Lea. * *Lea.* * *Lea.* * *Lea.* * *Lea.* *

2
23

28

33

37

41

1. 2.

p * *p* * *p* * *p* * *p* *

mf

mf

p * *p* * *p* * *p* *

p * *p* * *p* *

Motivo

Andantino

Autor

Piano

mf

semp. legato

6

12

mp

18

mf

24

30

rit.

Estorvo

Autor

♩ = 140

Piano

mf

This system contains measures 1 through 6 of the piece. The music is in 3/4 time. The right hand features a melody of quarter notes with rests, while the left hand provides a steady accompaniment of chords. A dynamic marking of *mf* is present at the beginning. The system concludes with a repeat sign.

7

Fine

This system contains measures 7 through 14. The right hand continues the melodic line with some phrasing slurs. The left hand accompaniment remains consistent. The system ends with a double bar line and the word "Fine".

15

mf

This system contains measures 15 through 21. The right hand melody continues with quarter notes and rests. The left hand accompaniment is consistent. A dynamic marking of *mf* is shown. The system ends with a repeat sign.

22

D.C. al Fine

This system contains measures 22 through 24. The right hand melody features a phrase with a slur. The left hand accompaniment is consistent. The system concludes with a double bar line and the instruction "D.C. al Fine".

De Ninar

Lentando

Autor

$\text{♩} = 80$

Piano *p dolce*

9

17 *8va*

25 *8va* *p*

Meu Domingo

Autor

Andante

Piano

mf

mp *cresc.* *mf*

mf *p dolce*

ANEXO B: DVD com os Áudios das Composições