

Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano

Cecília Cavalieri França

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
poemasmusicais@terra.com.br

Leonardo Bernardes Margutti Pinto

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
leomargutti@yahoo.com.br

Resumo. O artigo aborda a importância da composição musical para o desenvolvimento dos alunos, incluindo aspectos musicais e psicológicos que respaldam esta prática. Composições orais de alunos de piano entre 11 e 13,5 anos de idade foram selecionadas por tipicidade e analisadas em seus aspectos idiomáticos (Swanwick; Tillman, 1986), formais (Schoenberg, 1980) e pianísticos. As composições citadas apresentam extraordinária riqueza musical, revelando grande sensibilidade e intuição no tratamento do material sonoro mesmo dentro de um nível técnico elementar. Elas foram classificadas segundo suas características estilísticas e idiomáticas em quatro categorias: "Baladas", "Brasileiras", "Contemporâneas" e "Jazzy", que contém nuances de caráter expressivo e articulação formal. São apresentadas e analisadas as partituras de quatro dessas composições, que conjugam refinamento musical com acessibilidade técnica, além de grande interesse psicológico, transparecendo sutilezas do pensamento musical dos jovens compositores.

Palavras-chave: composição musical, Modelo Espiral, análise formal

Abstract. This article approaches the value of musical composition for students' development, including musical and psychological aspects which holds such practice. Oral compositions by piano students between 11 e 13,5 years old were selected by typicality and analysed according to their idiomatic (Swanwick; Tillman, 1986), formal (Schoenberg, 1980) and pianistic aspects. The compositions present extraordinary musical richness, revealing great sensitivity and intuition in the treatment of sound materials, even within an elementary technical level. They were classified according to stylistic and idiomatic characteristics in four categories: "Baladas", "Brasileiras", "Contemporâneas" e "Jazzy", which reveal touches of expressive character and formal structure. The scores of four of these compositions presented and analysed here merge musical refinement which technical accessibility, besides great psychological interest, showing subtleties of young composers' musical thinking.

Keywords: musical composition, Spiral Model, formal analysis

A relevância da composição na educação musical

A educação musical contemporânea celebra que a composição representa uma modalidade de comportamento musical essencial devido à especificidade de sua natureza, procedimentos e produtos (França, 1998; Hindemith, 1952; Paynter,

1992; Plummeridge, 1991; Reimer, 1989; Schafer, 1991; Schoenberg, 1974; Swanwick, 1979, 1994; entre outros). A prática da composição desenvolve a sensibilidade ao potencial expressivo dos materiais sonoros e a compreensão sobre o funcionamento

das idéias musicais, que são selecionadas, rejeitadas, transformadas e reintegradas em novas formas, assumindo, assim, novos significados expressivos. Esse processo promove uma atitude crítica em relação ao material musical, revelando-se uma preciosa contribuição para o desenvolvimento musical dos alunos. Além disso, pela sua natureza, promove um tipo de engajamento cognitivo, afetivo e psicológico distinto das outras modalidades do fazer musical.

Essa mesma concepção da educação musical aponta que o papel da *performance* instrumental é promover uma vivência musical criativa, expressiva, relevante e musicalmente significativa através de um repertório apropriado e tecnicamente acessível, que favoreça o desenvolvimento da compreensão musical dos alunos (França, 1998; Reimer, 1989). É necessário que estes tenham oportunidade de tomar decisões expressivas sobre um repertório que dominem tecnicamente, de forma que possam “funcionar” no seu nível musical ótimo (ou pelo menos próximo a este). No entanto, mesmo um repertório tecnicamente acessível deve conter uma diversidade musical e estilística capaz de promover tal desenvolvimento. Observamos que uma parte significativa do repertório para iniciantes concentra-se quase que exclusivamente no idioma tonal – e, não raro, na tonalidade de Dó Maior. A questão rítmica é limitada, geralmente, às durações correspondentes ao pulso (semínima), sua metade (duas colcheias) e seu dobro (mínima). Acreditamos que isso se dá em função da prioridade dada à leitura musical em detrimento da riqueza musical do repertório adotado. Embora a leitura seja um aspecto imprescindível do aprendizado musical, serão anos até que os alunos sejam capazes de ler e tocar peças tão interessantes rítmica e melodicamente, com tão ampla tessitura e textura, quanto tudo aquilo que eles podem realizar tocando de ouvido, por imitação ou improvisando. Portanto, acreditamos que limitar sua experiência musical e pianística ao que são capazes de ler pode comprometer seu amadurecimento musical.

Do ponto de vista psicológico, a composição é a modalidade que envolve mais nitidamente um componente de *assimilação*, incorporado no exercício do jogo imaginativo (Swanwick, 1983). Neste, a criança pode superar o nível cognitivo esperado para sua faixa etária (Vygotsky, 1978). Por sua vez, a *performance* convencional envolve mais nitidamente um elemento de *acomodação*, ou seja, de adaptação a um produto musical produzido por outro indivíduo, em outro tempo e lugar. A criança precisa se ajustar a uma série de imposições externas, travando, às vezes, uma batalha contra padrões técnicos, rítmicos e de leitura.

Existe também uma importante diferença psicológica entre tocar algo que o próprio indivíduo criou e algo criado por outrem. Ao observarmos os alunos deste estudo tocando suas próprias composições, constatamos que muitos eram capazes de tocar as suas próprias criações de uma maneira mais significativa e consistente do que seu repertório convencional de *performance* – incluindo-se casos em que demonstraram um domínio técnico superior naquela circunstância. É possível que isso se deva ao fato de que, ao tocar suas próprias composições, eles estejam usando suas habilidades técnicas com um propósito musical direto, ou seja, para atingir um resultado ou efeito particular que conceberam em sua mente. Há casos de alunos que não conseguiriam realizar uma frase sequer em sua *performance* convencional, mas que produziam frases extremamente expressivas nas suas composições. Harrison e Pound (1996, p. 239) também observaram que seus alunos revelavam maior compreensão e imaginação quando improvisavam espontaneamente do que quando as estruturas musicais eram prescritas pelo professor.

A natureza distinta das modalidades do fazer musical impõe diferentes níveis de liberdade em relação à possibilidade de escolha e decisão sobre o material sonoro. Ao compor, as crianças têm a oportunidade de colocar sua técnica não simplesmente mecanicamente, mas musicalmente, ou seja, para realizar sua concepção musical. A adequação do repertório ao aluno envolve também um aspecto afetivo, como a preferência e gosto pessoais em relação a nuances de expressividade e estilo. Ao tocar suas criações, a criança está tocando o que é apropriado para seus dedos e mãos, e expressando seu próprio fluxo de idéias, com seus significados, formas, caráter e personalidade.

Por ter como objeto composições orais, os estudos aqui relatados situam-se na interface entre a composição e a *performance*. Nesse sentido, acreditamos que a composição oral, quando realizada sistematicamente, pode contribuir não apenas para ampliar a riqueza musical do repertório dos iniciantes, mas também para desenvolver sua técnica de *performance*.

O primeiro estudo: análise de produto

Um extenso estudo realizado com 20 alunos entre 11 e 13,5 anos de idade (França, 1998) revelou que, ao compor, os alunos articulam uma gama de elementos musicais muito mais diversificada e refinada do que grande parte do repertório praticado na iniciação ao piano. Esses alunos estudavam em uma escola especializada há, no mínimo, três anos. O

conjunto dessas composições, que perfazem um total de 60, compreende um leque de inventividade pianística raramente encontrada nos livros e métodos tradicionais de piano para iniciantes. Todas foram elaboradas, tocadas e gravadas em sala de aula sem o uso de notação, para que os alunos explorassem e organizassem suas idéias sem que as peças se tornassem complexas ou longas demais para serem memorizadas.

Os estímulos dados como ponto de partida para a criação impuseram uma influência mínima sobre a produção dos alunos, pois eram limitados à dimensão dos materiais sonoros: padrões rítmicos – contratempo –, melódicos – semitom ou acorde –, ou um elemento da técnica pianística – “chop sticks” –, todos familiares aos alunos. As diferentes peças realizadas a partir de um mesmo estímulo são tão diferentes entre si que não dão notícia sobre seu ponto de partida comum. Os alunos utilizavam sua criatividade e domínio da linguagem musical em prol do que era, para eles, uma forma natural de expressão, o que revela a extensão da sua imaginação e seu interesse pelo processo composicional, além de mostrar suas preferências e motivações em relação ao discurso musical. A natureza assimilativa da composição deu aos alunos maior liberdade de escolha, permitindo-lhes demonstrar sua individualidade e estilo pessoal. Por exemplo, a partir do estímulo “técnica de chop sticks”, alguns produziram padrões de intervalos melódicos; outros usaram essa técnica construindo duas vozes, geralmente com uma linha mais estável, enquanto a outra voz se movimentava realizando a melodia. Na verdade, o estímulo era apenas um ponto de partida a partir do qual os alunos davam voz a um repertório de idéias acumuladas ao longo de sua experiência musical. Eles exploraram o estímulo de acordo com seu impulso intelectual e afetivo, deixando florescer uma riqueza musical intrigante.

Para alguns alunos a inspiração era imediata: uma profusão de idéias aparecia rapidamente. Estes geralmente mudavam a idéia inicial várias vezes, gerando outras tantas – e nem sempre fazendo a melhor escolha. Outros alunos precisavam de mais tempo de exploração até que os primeiros padrões aparecessem, mas, em compensação, suas peças eram mais organizadas e freqüentemente mais previsíveis. Alguns conseguiram produzir peças muito imaginativas, que requeriam uma técnica pianística elementar. Pequenos erros de realização ocorriam na *performance* das suas peças, o que confirma a distinção apontada por Harris e Hawksley (1989) entre a habilidade de produzir e desenvolver uma idéia musical e a habilidade de realizá-la através da *performance*.

As composições citadas contêm uma riqueza extraordinária, revelando grande sensibilidade e intuição no tratamento do material sonoro, sem limitações formais ou teóricas. Mesmo se valendo de uma técnica pianística ainda elementar, os alunos produziram nuances de expressividade e caráter, andamento e dinâmica, variedade de tessitura, textura e articulação. É grande a variedade rítmica e métrica, como também é notável a adequação do andamento escolhido, que sempre conferia sentido e autenticidade estilística às peças, permitindo a fluência do discurso musical. Há riqueza de colorido harmônico com exploração de modulações; tensão e relaxamento são produzidos intuitivamente com pedais, ostinatos, acordes ou notas dispostas economicamente ao longo da peça. É constante a preocupação com a forma; observamos uma profusão de temas desenvolvidos, estendidos e invertidos, soluções estruturais surpreendentes, repetições assimétricas, motivos modificados – sempre com unidade mas raramente previsíveis. Várias peças são estilisticamente consistentes, sejam elas mais ousadas ou convencionais, em linguagem atonal ou modal, em estilo de *jazz*, *blues* ou balada.

Na pesquisa original na qual as composições foram coletadas, oito jurados independentes realizaram uma *análise de produto* (Swanwick, 1994) das composições dos alunos. Essa análise revelou que a maioria das peças eram condizentes com o nível *Idiomático* da Teoria Espiral de Swanwick e Tillman (1986), segundo a qual as composições apresentam as seguintes características:

Surpresas estruturais são integradas ao corpo da composição dentro de um estilo reconhecível. Contrastes e variações são empregados com base em modelos emulados e práticas idiomáticas claras, talvez derivadas de tradições musicais populares. Autenticidade harmônica e instrumental se tornam importantes. É comum o uso de procedimentos como “pergunta e resposta”, variação por elaboração e seções contrastantes. Controle técnico, expressivo e estrutural é demonstrado possivelmente em composições mais longas. (Swanwick, 1994, p. 89, tradução minha).

Esse resultado é consistente com a distribuição encontrada em outros estudos que utilizaram o Modelo Espiral como referencial de avaliação do fazer musical dos alunos em contextos de educação musical formal (Hentschke, 1993; Stavrides, 1995). No presente estudo, a composição foi a modalidade de comportamento musical na qual praticamente a totalidade dos alunos atingiu o nível musical mais refinado em comparação com a modalidade *performance*. Eles foram capazes de demonstrar seu nível ótimo de compreensão musical através das suas composições, enquanto sua *performance* convenci-

onal apresentou um nível menos refinado. Essa diferença é mais intrigante considerando-se que as composições foram compostas dentro de 20 minutos, enquanto as peças de *performance* convencional foram trabalhadas durante um semestre. Acreditamos que esse nível mais refinado atingido na modalidade composição deve-se, em parte, à questão da acessibilidade técnica envolvida na proposta, pois foram os próprios alunos que determinaram as fronteiras técnicas dentro das quais eles trabalhariam. Os estímulos dados como ponto de partida não impunham nenhuma limitação técnica, nem do ponto de vista composicional nem quanto à *performance*. A partir do estímulo, todo o processo era determinado pelos alunos, que, obviamente, utilizaram as possibilidades técnicas de que dispunham, além de uma gama de possibilidades de melodia, textura, fraseado, acordes e outros. Conseqüentemente, sua compreensão musical pôde se expandir até seu nível ótimo (ou próximo a este).

É interessante observar a cumulatividade nas dimensões do discurso musical na maneira como os materiais foram organizados, produzindo variados níveis de expressividade e interesse estrutural. Muitas crianças deixam transparecer o prazer de brincar com acordes, registros, articulação ou pedal, ou com técnicas específicas de *performance*. Algumas têm um caráter diferenciado, vigoroso ou meditativo. Várias revelam uma construção imaginativa e coerente, mesmo não utilizando materiais ou harmonias complexas. Em algumas peças há indícios de que os alunos estavam atingindo a dimensão do *Valor*: uma celebração da música como forma de discurso simbólico. Constatamos outro ponto, também encontrado na literatura. Muitos alunos utilizaram em suas criações elementos bem mais elaborados do que seu conhecimento formal ou teórico prévio (Loane, 1984). Por exemplo: ao experimentar possibilidades, um aluno encontrou, por acaso, um acorde aumentando e se encantou por ele; em determinado momento, decidiu incorporá-lo na sua composição, o que aconteceu com naturalidade e no momento adequado para valorizar o ponto culminante da peça.

A riqueza musical dessas composições encorajou-nos a prosseguir com um estudo mais aprofundado sobre as peças, com o intuito de disponibilizá-las como repertório para alunos iniciantes. Essa segunda etapa da pesquisa será descrita a seguir.

O segundo estudo: análise idiomática, formal e pianística

As gravações das composições coletadas no estudo anterior foram tomadas como fontes primá-

as em documentação indireta (Marconi; Lakatos, 2001, p. 43). Partimos de uma pré-seleção das peças segundo critério de tipicidade (Laville; Dionne, 1999, p. 170) que atendesse a dois pré-requisitos: a) envolver um nível pianístico elementar; e b) apresentar um discurso musical ricamente estruturado, com uma forma clara e estilo bem caracterizado. O processo de seleção foi subsidiado pela experimentação de várias peças com alunos iniciantes. Selecionamos 26 delas, que foram transcritas manualmente e, depois, em programa de notação musical. De posse das partituras, iniciamos o trabalho de classificação por nível de dificuldade pianística, tipicidade estilística e idiomática e grau de dificuldade de leitura. Em seguida, as peças foram revisadas no que tange ao fraseado, dinâmica, articulação, pedal, adequação da escrita e dedilhado. Por fim, produzimos uma classificação cruzada (índices por assunto) segundo as categorias: idioma, estilo, fundamentos pianísticos predominantes, caráter, forma e andamento.

Resultados

A partir do material rítmico, melódico e harmônico das peças, identificamos quatro categorias idiomáticas: Baladas, Contemporâneas, Brasileiras e Jazzy. Estas foram assim definidas:

- Baladas: caráter *dolce cantabile*, padrões rítmicos simples; tonais ou modais;
- Contemporâneas: atonais, politonais, rítmica irregular;
- Brasileiras: harmonias com sextas, sétimas e nonas; síncopes; tonais; influências de Villa-Lobos ou Bossa Nova;
- Jazzy: aproximações com *jazz* e *blues*; síncopes, dissonâncias.

Encontramos no material estudado nove “Baladas”, oito “Contemporâneas”, cinco “Brasileiras” e quatro “Jazzy”.

A motivação em relação à forma musical estava evidente nas produções de todos os alunos. Há uma profusão de passos exploratórios, de especulação, surpresas e desvios, tentativas de superar a previsibilidade, de desafiar a norma. Muitas vezes, essas surpresas são incorporadas em peças bastante organizadas e estilizadas; outras são mais convencionais, mas igualmente organizadas e planejadas.

A análise formal revelou grande variedade quanto ao desenvolvimento do discurso musical. O método de análise empregado tem como base o livro *Fundamentos da Composição Musical*, de Arnold Schoenberg (1980) Nesse livro, a palavra *frase* se refere a uma unidade musical menor do que o usual. A frase é um elemento constituinte de uma unidade

maior, denominada por Schoenberg de “período musical” ou “sentença musical”. Assim, motivos somados geram frases, frases somadas geram antecedentes e conseqüentes que, por conseguinte, são as unidades formadoras de um período ou sentença musical. As categorias identificadas são dadas abaixo.

- Caráter de improviso
- Prelúdio atemático
- Sentença musical
- Período musical
- Período acrescido de “codetta”
- Período com introdução e final
- Período acrescido de desenvolvimento
- Pequenos ternários
 - Com desenvolvimento
 - Com duas idéias diferentes
- Forma livre

A análise das competências técnico-pianísticas das peças revelou-se bastante complexa. O conjunto dessas variáveis permitiu-nos classificar as peças em três níveis de dificuldade: básico, intermediário e avançado. Tais competências foram agrupadas em subcategorias, incluindo-se também aspectos relativos ao tratamento do material e recursos do instrumento utilizados. Estas são listadas abaixo.

Acompanhamentos

- Acordes
- Tríades arpejadas ou quebradas
- Intervalos harmônicos
- Notas isoladas
- Notas pedais
- Ostinatos

Relação entre as duas mãos

- Melodia acompanhada
- “Chop-sticks”
- Movimento paralelo
- Movimento paralelo e contrário
- Movimento oblíquo
- Movimento variado
- Coordenação complexa

Âmbito das mãos

- Graus conjuntos/cromatismo
- Tríades arpejadas
- Arpejo
- Abertura
- Passagem de polegar
- Saltos/deslocamentos
- Exploração de diferentes regiões do piano
- Cruzamento das mãos

Material melódico

- Tríades (arpejadas)/acordes
- Cromatismo
- Graus conjuntos
- Teclado branco
- Teclado preto
- Teclado preto/branco
- Pentatônico

Textura

- Polifônica
- Homofônica
- Melodia acompanhada

Ritmo

- Padrões rítmicos básicos
- Variedade rítmica
- Coordenação complexa
- Compasso simples
- Compasso composto
- Mudança de compasso

Fraseado e articulação

- *Legato*
- *Staccato/legato*
- *Non legato*
- Variada

Linguagem

- Tonal/maior
- Tonal/menor
- Bitonal
- Modal
- Atonal

Para ilustrar o trabalho realizado, passamos à análise de quatro peças (uma em cada estilo). Estas foram selecionadas por seu interesse formal, estilístico e técnico.

Análise de quatro peças

Transcritas em notação musical, parecem estáticas, sem vida e casuais; sugerimos que o leitor realize as peças ao piano, para que possa testemunhar a vitalidade e expressividade nelas contidas.

Peça nº 51

A profundidade deste belo *cantabile* impõe-se como um exemplo típico da música como forma de discurso simbólico. A escolha do andamento, a atmosfera modal, o tema, tudo contribui para produzir um clima de lamento, sem tensão, mas com um toque de melancolia. A peça é curta, a construção simples e clara, mas com um forte sentido de direcionamento e equilíbrio de frases. A repetição da melodia na terceira frase é um desvio consciente da organização vernacular do discurso, conduzindo a melodia em direção ao gesto final. Sua realização

pianística é consistente, em *legato*, como o peso nas notas graves cuidadosamente planejado: uma combinação perfeita de compreensão musical e técnica. Quanto à forma, a peça foi classificada como período musical com antecedente (frases 1 e 2) e conseqüente (frases 3 e 4). Ocorre uma expansão do primeiro intervalo da frase 1 na frase 2, dando a idéia de conseqüência e continuidade de discurso, gerando uma certa dramaticidade. Na frase 3 o intervalo expandido se repete, criando uma continuidade interessante e coerente entre antecedente e conseqüente, insistência no ponto culminante se apresenta como uma idéia poética e expressiva, enfatizando o caráter de lamento descrito. A frase 4 apresenta uma conclusão do período baseada no primeiro motivo rítmico da peça (semínima pontuada, semicolcheia), como se fosse uma brincadeira com o motivo principal – características que definem um período musical. Na avaliação desta peça, os jurados se dividiram entre os níveis *Idiomático* e *Simbólico* do Modelo Espiral (esta foi a única aluna que atingiu o nível Simbólico na modalidade *performance*). A partitura é dada na Figura 1.

51

The image shows a musical score for Piece No. 51, consisting of two systems of music. The first system starts with a tempo marking of quarter note = 78. The music is in 2/4 time and features a melody in the right hand and a bass line in the left hand. Dynamics include *mp* and *mf*. The second system begins with a *f* dynamic, followed by *dim.* and *rall.* markings. The score concludes with a double bar line.

Figura 1: Peça nº 51

Peça nº 34

A peça é baseada em uma posição das mãos predominantemente fixa no teclado, porém de difícil execução. A presença de síncores torna a coordenação um desafio, o que é acentuado pelo predomínio do movimento oblíquo entre elas. A escrita é polifônica, apresentando três estratos distintos, que implicam uma diferença de sonoridade igualmente complexa. Enquanto a mão direita realiza a melodia

junto com um contracanto, sugerindo acordes, a esquerda delinea apenas notas pedais, que conduzem a harmonia. A forma é caracterizada como um pequeno ternário com desenvolvimento com presença de ostinato. Estilisticamente, foi classificada como "Brasileira", devido à escrita rítmica e harmônica, que revela forte influência de Villa-Lobos e Lorenzo Fernandes. A partitura é dada na Figura 2.

34

$\text{♩} = 60$

Figura 2: Peça nº 34

Nesta peça, o estímulo "agorde" foi explorado com a máxima economia: há apenas um acorde que se repete através de toda a peça. Entretanto, não é um acorde qualquer, mas um acorde "wagneriano", altamente tenso e expressivo que, por si só, já impõe um caráter dramático. Tudo é coerente e contribui para intensificar tal caráter: a escolha do andamento, a melodia em cromatismo, plena de dissonâncias. Impressiona a maneira como os gestos são relacionados: o fragmento melódico (frase) é repetido, modificado, encurtado, estendido. As frases são equilibradas, mas não são previsíveis. Essa peça foi classificada como um período musical acrescido de final. O antecedente do período acontece nos compassos [1-4], um motivo claro descendente repetido

e concluído. A solução interessante e inesperada dessa peça se apresenta no compasso 5, onde se inicia o conseqüente com uma proposta diferente: o motivo inicial ascendente. Isso levanta questões ao compositor: prevalece o original ou a nova proposta ascendente? Esta questão recebe resposta clara na segunda idéia da primeira frase do conseqüente, um apelo descendente, iniciado no registro mais agudo da peça com tratamento não cromático, diferente de todas outras idéias apresentadas. Então, o conseqüente se conclui nos compassos [7-8], com uma reexposição da idéia inicial cromática descendente, e o compositor, a fim de reforçar a sua decisão, cria um final que reafirma mais uma vez a idéia cromática descendente inicial.

Verde 98(13)

The musical score for 'Verde 98(13)' is presented in three systems. The first system (measures 1-4) is marked 'Adagio' and 'poco rall.' with a dynamic of 'mf'. The second system (measures 5-7) is marked 'A tempo' and 'poco rall.' with dynamics of 'mp' and 'f'. The third system (measures 8-11) begins with a dynamic of 'cresc.' and ends with a final chord. The score is written for piano in a key with one sharp (F#) and a 4/4 time signature.

Figura 3: Peça nº 98 (13)

Peça nº 41

Esta curta peça impressiona pela coesão e pela nítida caracterização estilística, tendo sido classificada como "Jazzy". É admirável a exploração intencional de diferenças de articulação, com toques *staccato* e *legato*. Vários fundamentos da técnica pianística são explorados de forma integrada ao desenvolvimento do discurso musical: o motivo da introdução aparece em *staccato* e é transformado, em seguida, em oitavas com articulação *legato* (tocadas pelas duas mãos, acarretando um deslocamento rápido destas para atacar o acorde no compasso seguinte). A peça foi classificada como um período musical com introdução e final. O antecedente do período, compassos [3-4], apresenta o motivo principal, que tem como eixo um acorde de 6ª invertido variado na segunda frase do antecedente [5-6], apenas com a mudança de harmonia sugerida pelo bai-

xo. Como o antecedente foi constituído de duas frases iguais diferenciadas apenas por uma mudança harmônica, o conseqüente já aparece com um desenvolvimento das idéias do antecedente. O pequeno desenvolvimento utiliza o mesmo acorde do motivo que, a cada compasso, se expande com os intervalos harmônicos dissonantes, aumentando a tensão e exigindo uma ampliação do movimento do braço. Segue o final com uma reexposição da introdução em *staccato* enquanto o intervalo de sétima menor é segurado pela mão direita, prolongando a tensão harmônica até sua resolução no mesmo acorde de 6ª invertido. Destaca-se, pelo interesse rítmico, o contratempo no segundo tempo do segundo compasso do motivo, que é lembrado no último compasso. A partitura é apresentada na Figura 4.

Figura 4: Peça nº 41

Coda

41

The musical score for 'Coda' piece 41 is presented in two systems. The first system starts with a tempo marking of 60 and a dynamic of *mf*. It features a treble clef with a melodic line and a bass clef with a supporting line. The second system continues the piece, also with a treble and bass clef. The notation includes various note values, rests, and dynamic markings.

Esse estudo desafiou-nos a transformar nosso olhar quanto à produção musical dos alunos. Nosso intuito é transpor as fronteiras entre as modalidades de *performance* e composição, converter as essas composições em repertório de *performance* para outros alunos, pois este conjuga refinamento musical com acessibilidade técnica, o que é raro no repertório praticado na iniciação ao piano. Soma-se a isso seu interesse psicológico, por serem composições de crianças e, por isso, possivelmente apropriadas ao domínio instrumental, à estrutura de pensamento e amadurecimento musical e afetivo de outras crianças. Cada composição é única, um pequeno e fascinante mundo, uma manifestação legítima da vida intelectual, afetiva e musical da criança.

No entanto, algumas se mostraram mais adequadas para uma utilização didática. Cabe ressaltar que se as propostas de composição envolvem técnicas mais complexas, ou impusessem um estilo ou forma menos familiar aos alunos, os resultados poderiam ter sido bem diferentes. Acreditamos também na importância de oferecer a compositores profissionais e a educadores referências sobre o universo musical infantil, para que possam conjugar o interesse pedagógico com o interesse musical em um repertório original e com toques de contemporaneidade. Esperamos, assim, contribuir para estimular e promover a prática da composição na educação musical e para a educação musical.

Referências

- FRANÇA, M. Cecília C. F. *Composing, performance and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Institute of Education, University of London, Londres, 1998.
- HARRIS, Ruth; HAWKSLEY, Elizabeth. *Composing in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HARRISON, Chris; POUND, Linda. Talking music: empowering children as musical communicators. *British Journal of Music Education*, v. 13, n. 3, p. 233-242, 1996.
- HENTSCHKE, Liane. Musical development: testing a model in the audience-listening setting. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Institute of Education, University of London, Londres, 1993.
- HINDEMITH, Paul. *A composer's world: horizons and limitations*. Gloucester, Mass: Peter Smith, 1952.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG: Artmed, 1999.
- LOANE, Brian. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2001.
- PAYNTER, John. *Sound and structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PLUMMERIDGE, Charles. *Music education in theory and practice*. London: The Falmer Press, 1991.
- REIMER, Bennett. *Philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- SCHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- SCHOENBERG, Arnold. *Style and idea*. London: Stein, 1974.
- _____. *Fundamentals of musical composition*. London: Faber and Faber 1980.
- STAVRIDES, Michael. *The interaction of audience-listening and composing: a study in Cyprus schools*. Tese (Doutorado)–Institute of Education, University of London, 1995.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- _____. *The arts in education: dreaming or wide awake?* London: University of London Institute of Education, 1983. Special Professorial Lecture.
- _____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339. 1986.
- VYGOTSKY, Lev. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Recebido em 15/06/2005

Aprovado em 15/08/2005