



## **O espelho tem duas faces: pedagogia do piano, psicomotricidade e o papel do professor em tempos de gamificação sob diferentes perspectivas**

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

*Euridiana Silva Souza*

*Escola de Música da UFMG - euridiana@gmail.com*

*Izabela da Cunha Pavan Alvin*

*Ecos Centro Musical - izabelapavan@gmail.com*

*Lais Fabiana Silva*

*Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical - laisfabis@gmail.com*

**Resumo:** Baseado na experiência de três professoras de piano, o presente trabalho tem por objetivo apresentar discussões sobre o uso dos *games* como recurso para auxílio do ensino do piano, entre crianças de 5 a 14 anos, seus fatores estimulantes e alguns possíveis desdobramentos presentes na era digital, como um todo. Talvez esses estejam influenciando aspectos psicomotores do processo de aprendizagem do instrumento, além de influenciar diretamente a transformação do papel e da atuação do professor.

**Palavras-chave:** Pedagogia do piano. Gamificação e psicomotricidade. Papel do professor.

**The Mirror has Two Faces: Piano Pedagogy, Psychomotor and the Teacher Role in Gamification Era on different approaches**

**Abstract:** Based on the experience of three piano teachers, this paper aims to present discussions on the use of the games as a resource to aid piano teaching, among young people between 5 to 14 years, its stimulating factors and some possible developments inside the digital era, as a whole, that may be influencing psychomotor aspects of the instrument of the learning process, and directly influence the role and the performance of the piano teacher.

**Keywords:** Piano Pedagogy. Gamification and the psychomotor. Teacher role.

### ***O espelho tem duas faces - refletindo a práxis***

Iniciamos fazendo uma menção ao filme de Barbra Straisand (1996 – *The mirror has two faces*), frequentemente usado para análises das posturas de professores em sala de aula. Como comédia romântica, recupera fatos cotidianos da aproximação de um professor entediante com uma professora entusiasmada e contagiante. Embora não fale somente disso, e em hora nenhuma faça referências a processos de educação musical, senão de uma atuação educativa mais geral, o próprio título já é, em si, chamativo, para nos lembrar em todo momento que: processos educacionais sempre terão duas faces. Essas faces podem ser lidas binomialmente como aluno/professor, ensino/aprendizagem, produto/processo, entre muitos outros.

Numa perspectiva freiriana de analisar a nossa prática enquanto professoras de piano entendemos que esses binômios, como fatores de identificação, não se excluem, antes de tudo se mesclam e são constituintes um do outro no processo dialético que é o percurso de se aprender. E, com a intenção de compartilhar e discutir o tema dos recursos tecnológicos para a pedagogia do piano para crianças e adolescentes, que tanto nos inquieta, concordamos que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996:32).

As nossas aulas de piano, dizemos da nossa formação enquanto pianistas, consistiam num sistema de reprodução da forma como nossos professores foram ensinados, a treinar o aluno nos processos de aquisição de competências de descodificação visual da partitura e competência motora para sua execução, conforme o professor e suas linha de pensamento, às vezes usando jogos didáticos para despertar o interesse a partir do lúdico. Hoje, especialmente com a disposição das informações e a acessibilidade aos recursos digitais, sejam eles jogos, vídeo aulas, vídeo tutoriais, entre outros recursos disponíveis através da Internet, não é possível continuar exercendo o ofício de professor de piano sem compreender este meio de uma forma crítico-reflexiva. Também não é mais possível não se apropriar desses meios no sentido de usá-los a favor da construção do percurso de aprendizagem dos alunos, e do próprio professor, porque não há professor sem aluno.

Nossas análises ensejam o processo do pensar certo, aquele que

[...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito – cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente (FREIRE, 1996:37).

Assumimos, enquanto professoras, nossa mudança frente às mudanças do próprio processo de aprendizagem da geração que se digitaliza antes mesmo de se alfabetizar, mas para sermos coerentes, éticas e pensarmos certo, é necessário que façamos a reflexão que propomos aqui. Como cada uma de nós tem uma experiência diferenciada com a apropriação de tecnologias digitais como recurso didático do piano e estamos em momentos diferentes dessa experiência, recortamos trechos de nossas experiências para refletir sobre: a) Entusiasmos e interesse: o que é o processo de gamificação, seu uso na aula de piano e o que ele despertou nos alunos; b)

Meu dedo *touch scream*: as relações psicomotoras da mudança de suporte (do instrumento para uma tela digital); c) Meu papel de professor frente às mídias: quando descobri que meu aluno pode aprender sem mim. Como trabalho coletivo, cada uma se encarregou de recortar e escrever suas experiências, de forma que efetivamente, este foi um trabalho a seis mãos.

Estamos começando agora a nos debruçar sobre uma pesquisa consistente, de forma que os dados e reflexões apresentados aqui provem mesmo de uma curiosidade epistêmica e da reflexão crítica de nossas *práxis*, e de uma tentativa de analisá-las de forma sistêmica e torná-las pesquisa sistemática. E apesar de aqui o espelho ter nossas três faces, ele só vem ressaltar que tudo pode, e deve, ser olhado pelos seus outros lados.

### **1. Entusiasmo e interesse: o que é o processo de gamificação, seu uso na aula de piano e o que ele despertou nos alunos**

Com relação ao uso das novas tecnologias na educação musical, Daniel Gohn defende que “os pesquisadores que hoje investigam os caminhos futuros da educação devem acompanhar a evolução das ferramentas que serão usadas como forma de economizar esforços e estar em sintonia com as gerações mais jovens” (GOHN, 2009:14).

No campo da pedagogia do piano, Uzler, Gordon e Smith (2000: 16) dizem que os professores devem examinar as possibilidades e recompensas trazidas pelo computador como uma ferramenta de ensino. Os autores citam as vantagens de se usar tecnologia, em seus diferentes formatos, como instrumento de motivação aos alunos de diversas faixas etárias e apoio ao ensino do piano. Bastien (1995) também traz considerações a respeito do uso de tecnologia no ensino do piano. No seu livro, há um capítulo escrito por Sharon Lohse Kunitz, que diz que o computador pode trazer inúmeras vantagens ao ensino do piano. Segundo a autora, o computador oferece *feedbacks* imediatos ao estudante, o que o envolve de maneira ativa no processo de aprendizagem. Além disso, nos casos de programas que oferecem exemplos de áudio acompanhados por exemplos gráficos, a relação entre altura e a representação das notas no pentagrama é reforçada. O computador pode funcionar como um assistente do professor (BASTIEN, 1995: 283).

Muitas das ferramentas digitais disponíveis atualmente utilizam a gamificação como forma de atrair e engajar seus usuários. O termo *Gamification*, foi utilizado pela primeira vez no meio acadêmico pelo pesquisador britânico Nick Pelling em 2010. Segundo Fardo (2013:13) trata-se da palavra *game* seguida do sufixo *fication*, que remete ao ato de fazer jogo. Em português a palavra pode ser aportuguesada e traduzida por gamificação. A gamificação é definida por Karl Kapp (2012:12) como “o uso de mecânicas, estética e

pensamentos dos *games* para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (FARDO, 2013:65).

A gamificação se justifica a partir de uma perspectiva sociocultural já que ela é um fenômeno advindo da cultura digital (FARDO, 2013: 96). Gamificar é “introduzir um método que vise romper com o abismo que muitas vezes se apresenta entre os jovens e as escolas, entre os aprendizes e o conhecimento, entre a diversão e o trabalho” (FARDO, 2013: 96).

Existem atualmente diversos aplicativos disponíveis para *tablets* e *smartphones* que gamificam conteúdos do ensino-aprendizagem pianístico. Com relação à forma com a qual o usuário pode interagir com o programa, esses aplicativos podem ser classificados em três modalidades. Na primeira modalidade estão aqueles nos quais o usuário só pode interagir através do contato dos dedos na tela *touch screen*, seja tocando em um piano virtual ou em botões disponibilizados pelo programa. Dentro dessa categoria estão, por exemplo, os aplicativos *Piano Games*, *Musicflashclass*, *Rhythm Cat*.

Na segunda modalidade estão aqueles que oferecem duas formas de interação. Por reconhecer frequências sonoras produzidas ao seu redor, captadas através do microfone do aparelho, é possível interagir com o aplicativo tocando em um piano real ou tocando no piano virtual disponibilizado na tela. É o caso dos aplicativos *PianoMaestro* e *Dust Buster 2*.

Estão na terceira modalidade aqueles aplicativos que exigem que o usuário toque em um piano real para interagir com o programa, ou seja a performance musical do usuário é captada pelo microfone do aparelho e o programa a avalia a partir de parâmetros pré-estabelecidos. Nessa modalidade estão os aplicativos *SimplyPiano*, *Chromatik* e *Wolfie*.

O uso desses aplicativos nas aulas de piano tem sido recebido com entusiasmo pelos alunos. Podemos observar uma maior disposição e motivação para o desenvolvimento de habilidades musicais nas quais anteriormente demonstravam menor interesse, tais como a leitura musical e elementos da técnica pianística. No entanto, apesar de serem ferramentas que podem apoiar o ensino-aprendizagem do piano, seu uso não substitui o acompanhamento atento por parte do professor. Apesar dos aplicativos mencionados reconhecerem com certa precisão a execução de alturas e ritmos, nenhum deles reconhece nuances de dinâmica, articulação, fraseado, agógica e os movimentos executados pelo pianista durante a performance.

## **2. Meu dedo *touch scream*: as relações psicomotoras da mudança de suporte (do instrumento para uma tela digital)**

Uma vez que o aprendizado pianístico requer uma série de aquisições motoras fundamentais, ele abrange desde a função motora grossa (movimentos mais amplos, que envolvem membros maiores) à função motora fina (movimentos mais delicados). Para entender uma ação, como a psicomotora, que está intimamente ligada à técnica pianística, “é necessário encontrar um caminho para a fundamentação dessa ação, entendendo seu significado e relacionando o movimento e suas interações com outros aspectos do comportamento, não só os de ordem motora, mas com aspectos de inteligência, afetividade e percepção” (FONSECA, 1998: 198). “A técnica é veículo de expressão e é através dela que se concretiza a prática musical. Ela é um meio que permite realizar os anseios internos, fazendo concretizar a fusão entre corpo e espírito” (CAMPOS, 2000: 119).

Hoje em dia o manuseio das telas digitais de *tablets e smartphones* é cada vez mais comum, inclusive desde a tenra idade. Um único movimento biomecânico faz-se necessário para tal ação: o deslizar na tela através do uso dos dedos indicador e/ou polegar. Além disso, essa prática também envolve, dentro de suas proporções, as noções de tempo, espaço e energia que o usuário irá necessitar para tais movimentos. A aquisição motora para o aprendizado pianístico, por sua vez, também envolve todos os aspectos de tempo, espaço e energia, porém de uma forma muito mais ampla, com demandas maiores e mais refinadas desde a coordenação motora grossa à fina, e principalmente o tipo de contato dos dedos com as teclas do instrumento.

Durante a prática da aula de piano, principalmente para crianças, usualmente desenvolve-se primeiro um trabalho motor específico de maior amplitude a partir de

[...] movimentos que propiciem um contato da mão inteira com o teclado, por exemplo, clusters com a mão fechada; glissandos que levem a um movimento total de braço, etc. Desta forma, as três articulações básicas do membro superior (punho, cotovelo e ombro) poderão ser melhores usadas pela criança (FONSECA; SANTIAGO, 1997: 12).

Tendo em vista esse primeiro momento, introduz-se o que chamamos de 'pinça' (com o dedo indicador apoiado pelo polegar). “Esse procedimento, além de preparar a posição básica da mão, contribui para uma maior liberdade da criança para imitar, improvisar e criar” (MARINO; RAMOS, 2002: 37). Seguido de trabalho com a mão aberta e dedos posicionados sobre o teclado para o trabalho de independência de dedos.

Nesse momento específico de aprendizagem encontramos alguns aspectos preocupantes. O que vemos hoje, em nossa prática, é uma grande parte de crianças, nesse caso, alunos de piano, mostrando cada vez mais dificuldade para realizar tais movimentos. Além de não manter a pinça sobre o teclado, produzindo um movimento mais bruto que o necessário, o toque dos dedos nas teclas tem se mostrado cada vez menos natural tanto ao aluno que se encontra nesse estágio de aprendizagem motora quanto àquele que já está inserido no processo de independência de dedos; ambos têm mostrado alguma dificuldade para acionar os dedos ao tocarem as teclas, passando assim a deslizá-los como em uma tela *touch scream*.

A partir dessas observações podemos levantar algumas reflexões sobre o uso excessivo de *smartphones* e *tablets* por crianças. Tais instrumentos foram produzidos para o bem comum e para serem facilitadores neste tempo presente, aumentando a interatividade e a velocidade do conhecimento. Mas até que ponto esse 'dedo *touch scream*' pode prejudicar e/ou auxiliar a prática da aquisição motora na aprendizagem pianística? Como lidar com essa mudança e operar uma intervenção na aula que não seja castradora no sentido de uma correção sem reflexão?

### **3. O papel do professor frente às mídias: quando descobri que meu aluno pode aprender sem mim**

E se levantamos questões sobre entusiasmo dos alunos frente às novas possibilidades e suportes de aprendizados, sobre como interagir sem uma intervenção castrativa, temos que refletir também sobre o nosso papel.

Estava trabalhando uma música de dificuldade mediana com uma aluna adolescente, pelo tradicional método da leitura, e esta aluna, que não era muito aplicada nos estudos em casa, chegou tocando a música toda de uma semana para outra. Num primeiro momento pensei: “Nossa! Ela ouviu tudo o que eu disse e estudou!” Já na segunda escuta pude observar as muitas diferenças entre o que estava sendo tocado e o que de fato estava escrito. Nada descaracterizava a música, apenas facilitava trechos mais complicados, simplificava alguns acordes. E ao perguntar sobre as diferenças a aluna respondeu: “Professora, um canal de tutoriais maravilhoso no Youtube! E tão legal poder controlar a velocidade com que as teclas vão sendo mostradas e poder parar e voltar quantas vezes forem necessárias” (Piano Tutorial Easy). Dizer que meu mundo caiu seria um grande exagero, mas, naquela hora meu conceito de professora de piano foi por terra.

Frente a isso a primeira pergunta que me veio à mente foi: se ela aprende sem mim, qual de fato é o meu papel de professora? Recorri às reflexões de Lucy Green sobre os caminhos de aprendizagem dos músicos populares (2002), em seus percursos solitários do tirar de ouvido sem assistência de um professor e de adaptar as técnicas necessárias para possibilitar a execução, ou de aprendizagens com amigos – e note-se que a relação com esses tutoriais aparenta ser a relação de um “amigo virtual”. Além dos caminhos do músico popular, a autora nos traz no livro HeLP (2014), reflexões sobre o choque inicial dos professores ao darem maior autonomia aos alunos em seus processos de aprendizagem.

Assim, fui ter aulas com minha aluna, e com outros alunos que usavam esse objeto de aprendizagem musical. Dos 22 alunos para os quais lecionei no segundo semestre de 2015, constatei que 12 faziam o uso desse recurso. Mostravam-se entusiasmados e “donos dos seus processos”, definindo suas escolhas. Mesmo que fossem crianças entre 7 e 8 anos, todos os professores envolvidos em seus processos de aprendizagem musical (outros instrumentos e musicalização) notavam essa prática de liberdade e a construção de conceitos de forma mais processual e orgânica.

Outra percepção foi a de que, apesar dos recursos midiáticos disponíveis e sua acessibilidade quase irrestrita os alunos, e seus pais e responsáveis, ainda procuram a segurança de professores e escolas de música, talvez pela legitimação do conhecimento que o termo professor a instituição escola transmitem. E o papel do professor passa ser não o de transferir conhecimento “mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996: 52).

#### **4. Reflexões finais**

Baseadas nas premissas dos saberes necessários à prática do ensino, listados por Paulo Freire, entendemos e concordamos que: 1) *Ensinar exige rigorosidade metódica*, e através destes apontamentos buscamos as condições para este rigor, que “implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996: 29). 2) *Ensinar exige pesquisa*, que buscamos ao pensar juntas. 3) *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, e aqui relevamos a contextualização desses saberes, uma vez que nossos atuais educandos estão imersos na era digital. 4) *Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*: que buscamos ao tentar compreender prós e contras não necessariamente do uso dos suportes gamificados, mas da forma como podem e estão sendo usados.



Assim, neste processo de pensar junto, agregamos experiências ao reelaborar nossos conhecimentos, nossa *práxis* e a assunção e modificação do nosso papel enquanto professoras que compreendem que o processo de educação musical é abrangente e interativo na constituição dialógica entre educandos e educadores.

## Referências

- BASTIEN, James W. *How to teach piano successfully*. 3ed. San Diego: Neil A. Kjos, 1995.
- CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Editora Enelivros, 2000.
- FARDO, Marcelo Luis. *A gamificação como estratégia pedagógica: Estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.
- FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese*. 2.ed.rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FONSECA, M. B. P.; SANTIAGO, P. F. *Piano-brincando: Atividades de apoio ao professor*. vol I. Belo Horizonte: Ed. das autoras, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GREEN, Lucy. *Hear, Listen, Play! How to free your student's aural, improvisation, and performance skills*. New York: Oxford University Press, 2014.
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for Music Education*. Hants: Ashgate: 2002.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical à distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação, Interfaces sociais da comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- KAPP, Karl. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- MARINO, Gislene; RAMOS, Ana Consuelo. *Piano 1 – Arranjos e Atividades*. Coleção Inventos e Canções. Belo Horizonte, 2001.
- UZLER, M.; GORDON, S; SMITH, S. M. *The well-tempered keyboard teacher*. 2ª ed. Belmont: Schirmer, 2000.