

Mapas mentais para autoavaliação de desenvolvimento: uma abordagem significativa e dialógica da disciplina “Leitura de Partitura ao Piano” no curso superior de Música

Euridiana Silva Souza
Escola de Música da UFMG
euridiana@gmail.com

Resumo: Este trabalho é resultado do estágio docência na disciplina Leitura de Partitura ao Piano, da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Durante um semestre trabalhei com a elaboração de mapas mentais dos alunos sobre seus desenvolvimentos, dificuldades, necessidades e habilidades com relação ao conteúdo previsto da disciplina, a fim de desenvolver um processo de prática reflexiva, desconstrução de paradigmas sobre as relações professor/aluno e sobre a reprodução mecanicista do ensino da leitura de partitura, além de se estabelecer um processo dialógico através do desenvolvimento do conteúdo programático e da autoavaliação. No decorrer da experiência, tornou-se evidente o estranhamento sobre uma forma de avaliação que seja horizontalizada e trabalhe com a responsabilidade do aluno em seu próprio percurso formativo, colocando em evidência o seu protagonismo, sendo o professor apenas um facilitador/mediador dos processos de aprendizagem. Como resultado ressalta-se a tomada de consciência sobre os componentes pessoais nos momentos onde se aprende algo.

Palavras-chave: Mapas mentais. Prática reflexiva. Protagonismo do aluno.

Prelúdio: criando alternativas

Educação Musical Superior pode ser definida como o conjunto de todos os processos de ensino/aprendizagem de música ocorridos no meio acadêmico, nos cursos de graduação e pós-graduação, ainda que, no Brasil, frequentemente, o termo Educação Musical muitas vezes seja usado somente para se referir aos processos de musicalização entre crianças e adolescentes. Fato é, inserido como curso de nível superior dentro de qualquer Universidade, o curso de Música, com todos seus processos históricos de transmissão de conhecimento e pensamento educacional, ocupará, sempre, um lugar peculiar, um *campo* criado de muitas convergências e divergências. Este campo traz em si muito das estruturas dos cursos de formação técnica/superior dos modelos dos Conservatórios franceses, especialmente na constituição dos bacharelados e no ensino “um para um”, mestre – aprendiz, através de aulas individuais, e

(...) pode ser compreendido na inter-relação dos campos educativo, artístico, social, econômico, simbólico e cultural. Assim, encontra-se inserido em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação das suas estruturas. Desta forma, o modelo conservatorial pode ser encarado não como algo que vem sendo simplesmente reproduzido, passado de geração em geração; mas como um conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e portanto, continuamente re-produzido (produzido de novo) no decorrer da história. (PEREIRA, 2012, p. 26).

Nas tentativas institucionais e individuais (constituídas em sala de aula) de reproduzir e produzir constantemente, de renovar e inovar, o relato apresentado aqui nasceu de uma experiência de estágio em docência que propôs criar alternativas com relação a formas de avaliação da disciplina de “Leitura de Partitura ao Piano”. Esta disciplina é ofertada para o bacharelado em Regência ou Composição, os quais esperam que os alunos possuam habilidades e competências específicas no domínio técnico da leitura e execução das partituras musicais ao piano, instrumento harmônico usado como recurso de apoio ao canto coral e ao acompanhamento de outros instrumentos.

Pela ementa, a disciplina previa avaliação apenas com participação em aula, por se tratar de uma disciplina prática e de desenvolvimento técnico. No entanto, como alternativa a um processo unilateral que privilegia somente a visão do professor enquanto detentor das ferramentas de avaliação, sugeri aos alunos a construção de mapas mentais para um processo de autoavaliação, que resultasse, no fim do semestre, na construção de prática e pensamento reflexivos sobre a forma como cada um aprendia o que estava sendo problematizado nas “leituras” ao piano.

Mapas mentais são esquemas “associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente” (MOREIRA, 1998, p.144). Durante a disciplina, foram aplicados exercícios baseados num processo de *brainstorming*, tendo como palavras chave: leitura de partitura; caminhos de aprendizagem; autoestima; expectativa/meta. Este modelo de mapa foi escolhido por ser de construção mais livre e de fácil estruturação, e, ao assumir que usaria dos mapas para o processo de avaliação dos alunos um paradigma foi rompido: uma disciplina da prática, de tocar e tocar mais piano, seria avaliada por produções escritas. Esta alternativa se sustenta em

uma perspectiva de ensino/aprendizagem colaborativos com base nas teorias da aprendizagem significativa e da educação dialógica.

Na aprendizagem significativa o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, porque no momento em que passa a ter significado para o aprendiz entra em cena o componente idiossincrático da significação. Aprender significativamente implica atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa (MOREIRA, 1998, p.150).

Essa teoria evidencia a não transmissão, mas sim a construção, que parte do próprio aprendiz, e aqui se liga a proposta da educação dialógica, na construção de conteúdos programáticos que se liguem a realidade dos alunos.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (...). Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2015, p.116).

Elucidados o contexto e as bases teóricas, apresentarei a seguir o processo de escolha do mapa mental como ferramenta de avaliação e a condução da disciplina, com relação aos objetivos propostos e os resultados alcançados.

Por uma prática reflexiva: os mapas mentais como recurso de autoavaliação

Cada aluno, assim como em qualquer área do conhecimento, chega para cursar uma disciplina em um determinado nível de habilidades segundo as expectativas que tanto a formação para o mercado de trabalho quanto a Academia demandam. Há, além dessas, as expectativas que o professor coloca sobre os alunos e as expectativas que os próprios alunos colocam em si mesmos. É um eterno ciclo de esperar: que os alunos entrem de determinada forma no curso superior, que amadureçam por si mesmos, que coloquem em prática o que vai sendo ensinado... Do outro lado, que o professor supra as necessidades, transmita conhecimento, domine técnicas a serem aprendidas. E foi concordando com o princípio

freiriano que diz que “*saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 1996, p.52) que se tornou necessário que os alunos tomassem consciência de seu protagonismo durante o processo de aprendizagem.

Apesar de comportar até cinco alunos, pela previsão da ementa, tive dois alunos matriculados, um do bacharelado em composição e o outro em regência. E embora ambos tivessem um bom domínio do piano, as dificuldades de leitura se assimilavam e encontravam-se relacionadas a diferentes instâncias, indo desde a macro compreensão visual das estruturas da partitura, isto é, dificuldades de domínio técnico, até a autoconfiança e baixa autoestima com relação às capacidades pessoais na execução ao piano. Estas dificuldades foram elencadas através de uma aula diagnóstica, individual, na qual, a cada exercício proposto, o aluno tinha que refletir sobre suas dificuldades. Somente com estes dados em mãos definimos, juntos, um conteúdo programático que atendesse as necessidades individuais e coletivas, mas que também gerasse um movimento de autorreflexão, um *refletir na ação*, de certa forma, induzindo o movimento de se educar um *profissional reflexivo* ainda no momento de sua formação (SCHÖN, 2000).

O processo de reflexão se dava em cada atividade da aula, nas quais o aluno era colocado a pensar sobre o que aprendeu ou como se aperfeiçoou com o que acabara de fazer, e de forma sistemática, era convidado a construir mapas mentais que elucidassem estes processos. Este recurso de aprendizagem visual foi escolhido porque torna o pensamento mais claro; reforça a compreensão dos conceitos aprendidos; integra conhecimentos novos e identifica enganos (GUIMARÃES, 2012). Com os mapas em mãos, ao final do processo avaliamos, de forma coletiva, o desenvolvimento individual no âmbito do crescimento técnico nas leituras de partitura ao piano, além de uma tomada de consciência dos modos de aprendizagem individuais e das mudanças na forma de se ver em relação ao professor, ao seu curso e às demandas de cada um.

Allegro con fuoco: desconstruindo paradigmas e se autoconstruindo

A expressão italiana *Allegro con fuoco* é usada no meio musical para indicar o andamento e o caráter de determinada música. Pode ser traduzida ao pé da letra como *alegre e com fogo, vivo e agressivo* (BRIGGS, 2011). Escolhi essa expressão para falar do processo decorrido em sala de aula porque tanto alegria, quanto vida e fogo estiveram presentes no processo. A alegria no sentido de se aproveitar a aula de forma plena e satisfatória, segundo relato dos próprios alunos; a vida no movimento de reflexão, de busca de memórias e reconstrução dos processos de aprendizagem, e o fogo nos momentos de embate, principalmente os internos, relacionados aos confrontos com os paradigmas da profissão *versus* a formação e das necessidades reais *versus* as habilidades já conquistadas e por serem adquiridas.

O primeiro paradigma a ser desconstruído foi o da reprodução mecanicista, especialmente do discurso das necessidades e dos usos reais. Essa disciplina é válida? Como? Por quê? O que permeia de fato esse discurso? O que esse discurso reproduz e sustenta como legítimo? Foi um momento de se fazer uma omelete.¹ Esse exercício de confrontação foi feito durante os minutos finais de três aulas, em forma de conversação interessada e interessante, na qual os alunos eram instigados a estranhar o meio no qual estavam habituados a ser e estar.

O segundo paradigma a ser desconstruído foi o *status* de professora, e o poder dado a mim enquanto tal. Partindo de uma perspectiva dialógica e negando um modelo de ensino bancário, salientei, desde o início, que meu papel seria o de facilitadora, e que não estava em minhas mãos determinar o quanto eles aprenderiam. Eles deveriam descobrir seus próprios caminhos e construir suas aprendizagens, tendo em vista que: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”

¹ Referência direta ao poema de Robert Desnos, *Chentefleurs, chantefables*, que abre o livro de Bourdieu (2010): O capitão Jonathan / Estando com a idade de dezoito anos, / Captura, em certo dia, um pelicano / Numa ilha do Extremo Oriente. / O pelicano de Jonathan, / De manhã põe um ovo inteiramente branco, / E daí sai um pelicano / Espantosamente parecido com ele, / E esse segundo pelicano, / Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco, / De onde sai, inevitavelmente, / Um outro que faz o mesmo. / Isso pode persistir por muito tempo / Se antes não fizermos um omelete.

(FREIRE, 1996, p. 27). Curiosidade esta colocada aqui sobre a própria aprendizagem como objeto.

Desconstruções feitas, realizamos a autorreconstrução, através da construção de mapas mentais que se organizavam conforme a imagem abaixo.

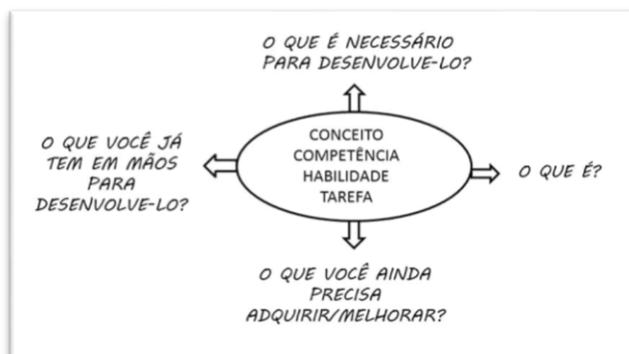


Figura 1: Indicadores para a construção dos mapas mentais propostos

Nos oito mapas confeccionados muitas incertezas foram postas, os medos, a evidência sobre os ciclos de reprodução de discursos na área da música e da formação do profissional, mas de forma relevante, as relações sobre as expectativas que os professores, especialmente os que conduzem a formação cerne de seus bacharelados, colocavam sobre estes alunos e suas relações com esta disciplina que estávamos desenvolvendo.

No encerramento da disciplina, constatamos um crescimento técnico, mas também de caráter formativo, no qual eu me formei educadora-educanda, e os alunos se formaram educandos-educadores. E se tornou cada vez mais claro que

(...) embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é adquirir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

Considerações finais

Antes: “desestimulado e considerando a leitura impossível”. Agora: “com a leitura melhor e com mais vontade de estudar”. Antes: “com o cérebro travado para a leitura à primeira vista”. Agora: “melhorei minha visão global da partitura, ganhei velocidade no processamento das informações, estou com mais fluidez, independente dos erros”. Estas são frases retiradas do último mapa feito no processo de autoavaliação. Enquanto professora, eu poderia vê-los realizando os exercícios e dizer algo muito próximo das conclusões que a que eles chegaram, porque elas se externavam musicalmente. No entanto, em um exercício de reflexão constante sobre a docência no ensino superior, sobre autoridade docente, sobre a reprodução mecanicista nos processos de ensino, optei por deixar que eles se percebessem, se significassem e agissem. “Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se o não fizerem ali?” (PESSOA, 1982, p.85).

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. Reynaldo Bairão (trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRIGGS, Kendal Durelle. *The language and materials of music: a treatise of common practice harmony*. 3th. Ed. New York: Julliard School, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 59. Ed. rev.e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUIMARÃES, Ângelo Moura. *Oficina Mapas Conceituais: aprendizagem visual e os mapas conceituais (vídeo aula)*. Belo Horizonte: GIZ/PROGRAD/UFMG, 2012. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=F9pzPz_nZXE. Acesso em: 04 de jun. 2016.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. *Cadernos de Aplicação*, 11(2): 143-156, 1998.

PEREIRA, Marcus Vinícius Pereira. *Ensino superior e as licenciaturas em Música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrado do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. (tese). Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS, 2012.

PESSOA, Fernando. *O livro do desassossego*. Lisboa: Ática, 1982.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Roberto Cataldo Costa (trad.). P