

Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce

Renate Lizana Weiland

Escola de Música e Belas Artes do Paraná
weiland@netpar.com.br

Tamara da Silveira Valente

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
tamara@ufpr.br

Resumo. O presente trabalho investiga como se dá a interação entre os aspectos figurativos e os operativos na aprendizagem musical mediante o ensino de flauta doce, baseado no Modelo C(L)A(S)P. Apóia-se teoricamente na Epistemologia Genética de Jean Piaget e na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick. Os dados empíricos foram coletados a partir de uma intervenção, realizada em uma Escola Pública, na cidade de Curitiba. Os sujeitos foram crianças de 7 a 12 anos, alunos que participaram voluntariamente de um processo de ensino de música por meio da flauta doce. A pesquisa compreende a criação de recursos e estratégias figurativas visando promover o pensamento operativo dos alunos, mediante o aprendizado musical. Os resultados demonstram que estes recursos levam os alunos à operatividade desejada, facilitando a aprendizagem musical.

Palavras-chave: Piaget, Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, flauta doce

Abstract. This research investigated the relationships between figurative and operative aspects throughout the learning of music by means of recorder lessons based on C(L)A(S)P Model. This study was grounded in Jean Piaget's theoretical concepts as exposed in Genetic Epistemology and in Keith Swanwick's concepts as proposed in his Theory of Spiral Model of Musical Development. The data were collected through an intervention applied on some children from seven to twelve years old, at a public school in Curitiba-PR. They freely agreed to take part in a music learning process by studying recorder. Figurative recurs were created based on the C(L)A(S)P Model to cope with the transversal methodology used in the research. The results showed that figurative aspects proposed in the methodology contributed with the students to build their operative thinking in musical learning.

Keywords: Piaget, Spiral Model of Musical Development, recorder

Atuando como professora de Flauta Doce e Educação Musical Coletiva por um longo período de tempo, procurei compreender como ocorre a aprendizagem musical de crianças e adolescentes. Recentemente, estudando a obra de Piaget sob a orientação da Prof^a Dr^a Tamara S. Valente, especial-

mente os aspectos figurativos e operativos da aprendizagem, procuramos trazer estas reflexões para a área musical. Considerando as recentes pesquisas na área, o ensino musical não deveria se restringir apenas a dominar habilidades específicas e técnicas instrumentais na execução de músicas na flau-

ta doce, mas deveria buscar o desenvolvimento musical do aluno, incluindo diversas formas de interação com a música, integrando as atividades de composição, execução e apreciação, apoiadas na técnica e literatura musicais.

Para compreender como as atividades acima citadas se processam no pensamento da criança, estudos sobre cognição musical (Cestari, 1983; Sloboda, 1985; Hargreaves, 1986; Beyer, 1988; Lino, 1998; Kebach, 2003; Maffioletti, 2005), apoiados epistemologicamente na teoria de Piaget, apontam a interação do sujeito com o objeto como explicação para o desenvolvimento das estruturas e do conhecimento.

A opção pelo uso do Modelo C(L)A(S)P deve-se ao fato deste priorizar um ensino através do engajamento ativo e direto com a música. O Modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) consiste num modelo de parâmetros ou atividades musicais no qual o aluno se desenvolve musicalmente através das atividades de execução, composição e apreciação musical, como atividades centrais, apoiado na literatura e na técnica como atividades periféricas.

Por meio de pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação, a proposta foi de investigar como se dá a interação entre os aspectos figurativos e os aspectos operativos na aprendizagem musical por meio do ensino de flauta doce.

Piaget (1970, p. 15), ao fazer analogia entre a biologia e a psicologia, descreve a inteligência como uma forma de adaptação, “um caso particular de adaptação biológica, [...] essencialmente uma organização e que sua função é a de estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato”. Para sobreviver, o organismo necessita atuar sobre o meio, adaptando-se a ele, o que pode ocasionar modificações tanto no meio quanto no próprio organismo. A adaptação é, então, um processo ativo, pois o organismo, ao adaptar-se, está se modificando e, por sua vez, modificando o meio. Para que a adaptação ocorra, o organismo conta com dois processos distintos: a assimilação e a acomodação. A assimilação é a “ação do organismo sobre o meio, com incorporação real ou simbólica deste e modificação do meio para poder incorporá-lo” (Delval, 2001, p. 32). Quando esta ação não é possível, o que sugere um conflito cognitivo, o organismo precisará de outros esquemas para resolver seus objetivos e fará uso da acomodação, “modificação do organismo, desencadeada por efeitos do meio, que tem como finalidade incrementar a capacidade de assimilação do organismo e, finalmente, a adaptação” (Delval, 2001, p. 32). Portanto, o desequilíbrio com o meio

está na origem da ação, pois, para que ocorra o avanço, é necessário que os esquemas iniciais, que nesse caso são insuficientes para resolver o conflito, se modifiquem.

Para Piaget (1964), conhecer um objeto é agir sobre ele, e a operação é a essência do conhecimento. A operação é uma ação interiorizada, reversível e nunca isolada, ligada a outras operações e sempre parte de uma estrutura total; essas estruturas operacionais constituem a base do conhecimento.

Segundo Dolle (1983, p. 58), “agir, é no final das contas, coordenar esquemas entre si ou encaixá-los num sistema regido por leis de totalidade”. Esquema pode ser definido como uma “sucessão de ações (materiais ou mentais) que têm uma organização e que são suscetíveis de repetir-se em situações semelhantes” (Delval, 2001, p. 29). Um esquema possui um caráter de um sistema de relações na medida em que coordena entre si diversas ações, e ele é, em si mesmo, a estrutura da ação.

Piaget (1964) propôs quatro fatores que explicam o desenvolvimento cognitivo: maturação, experiência, interação social e equilíbrio. Esses quatro fatores interagem entre si e juntos são responsáveis pelo desenvolvimento da criança.

Sobre o primeiro fator, Piaget (1964) explica que a maturação é importante e não pode ser ignorada. Ela toma parte em cada transformação que acontece durante o desenvolvimento da criança. Sabe-se que a ordem desses estágios é constante e tem sido encontrada em diferentes sociedades estudadas, mas as idades cronológicas desses estágios variam bastante, demonstrando que só a maturação não é suficiente para explicar as mudanças que ocorrem no indivíduo.

O segundo fator é a experiência, que Piaget (1964, p. 178, tradução nossa) cita como “obviamente um fator básico no desenvolvimento das estruturas cognitivas”. Este autor distingue dois tipos de experiência que são psicologicamente muito diferentes, mas que são importantes do ponto de vista pedagógico: a experiência física e a experiência lógico-matemática. A primeira consiste na ação da criança sobre os objetos, abstraindo conhecimento através das suas propriedades físicas. Já na segunda, a experiência lógico-matemática, a criança também age sobre os objetos, mas o conhecimento é deduzido de suas ações sobre os objetos. “É o começo da coordenação das ações, mas essa coordenação das ações antes do estágio das operações precisa ser suportada por material concreto. Mais tarde, essa coordenação de ações leva às estruturas lógico-matemáticas” (Piaget, 1964, p. 179, tradução nossa).

O terceiro fator é a transmissão social. Piaget (1964, p. 180, tradução nossa), que muitas vezes é criticado de modo infundado sobre o fato de menosprezar o aspecto social, preocupou-se também com o fator social, quando deixou claro que “esse fator mais uma vez é fundamental”; explica que, mesmo sendo fundamental, esse fator em si não é suficiente, “porque a criança pode receber informação valiosa via linguagem ou via educação, dirigida por um adulto, somente se ela estiver em um estado que possa entender essa informação”. Para isso a criança precisa de uma estrutura que seja capaz de assimilar essa informação.

O quarto fator, chamado de equilíbrio, é um fator auto-regulador e coordena os demais fatores. Permite a busca de um novo equilíbrio, uma nova adaptação a partir de uma situação de desequilíbrio cognitivo. Em todo o avanço no conhecimento é fundamental a instituição do desafio e do conflito cognitivo. No ato de conhecer, o sujeito ativo, ao se deparar com uma perturbação externa, reagirá a fim de compensar o desequilíbrio causado e tenderá a voltar ao equilíbrio. Este, definido por compensação ativa, levará à reversibilidade, “onde a transformação em uma direção é compensada por uma transformação em outra direção” (Piaget, 1964, p. 181, tradução nossa).

Tendo estudado crianças e adolescentes por mais de 50 anos, Piaget conclui que os mesmos passam por estágios de desenvolvimento, apesar de cada indivíduo realizar isso no seu ritmo próprio. A principal idéia não é a de enquadrar as crianças em estágios estanques; antes, o autor pretende explicar as importantes transformações qualitativas que ocorrem no desenvolvimento cognitivo. A ordem de sucessão dos estágios é constante e cada estágio é definido por suas estruturas que sucessivamente integram as estruturas de conhecimento adquiridas nos estágios precedentes. Para entender o desenvolvimento do conhecimento, é necessário entender a formação, a elaboração, a organização e o funcionamento das estruturas.

Indiscutivelmente, a obra de Piaget é bastante significativa, e é importante o seu estudo por parte dos professores que trabalham com a construção do conhecimento musical. Na obra *A formação do símbolo na criança – Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*, Piaget (1975) acompanha passo a passo, através de observações minuciosas sobre seus próprios filhos, a gênese da representação.

Piaget (1975) defende que a representação deriva em parte da imitação, que fornece seus significantes imaginados, e em parte também do jogo,

na medida em que evolui da sua forma inicial de exercício sensorio-motor para sua segunda forma – jogo simbólico ou jogo de imaginação. Sobre a imitação, Piaget insiste que não se trata de uma técnica hereditária ou instintiva, mas de uma ação aprendida, sendo a imitação uma das manifestações da inteligência da criança. Na imitação ocorre o predomínio da acomodação, sendo a imitação considerada um prolongamento da acomodação, enquanto no jogo simbólico ocorre o predomínio da assimilação.

Através da interiorização da imitação, a inteligência tem acesso ao nível da representação, a partir da *função simbólica* ou *semiótica*. Esta permite à criança representar os objetos ou acontecimentos não percebidos no momento, por meio de símbolos ou signos diferenciados. A capacidade pertence à função simbólica ou semiótica: os meios são a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico (Dolle, 1983).

Piaget estudou detalhadamente como ocorre a passagem dos esquemas sensorio-motores para os esquemas conceituais. Entre o pensamento pré-conceitual e o pensamento operatório “pode intercalar-se certo número de termos intermediários, conforme o grau de reversibilidade atingido pelo raciocínio”, aparecendo entre os quatro e sete anos da criança, com o nome de pensamento intuitivo; este implica uma lógica transdutiva, que segundo Piaget (1975, p. 300) gera um raciocínio carente de “imbricações reversíveis”. Por isso é que a criança usa um tipo de lógica, que expressa pré-conceitos, que só ela entende.

A criança, no período pré-operatório, faz uso do pensamento intuitivo recorrendo às diversas imagens mentais do seu repertório, e para transformar essas imagens em conceitos percorre um longo caminho, sendo esse processo bastante lento.

Através da representação, a criança passará por uma lenta evolução estrutural que lhe fornecerá a possibilidade do aparecimento da linguagem verbal. A formação de conceitos integra um complexo sistema de assimilações e acomodações. Mas o conceito supõe ainda uma acomodação suplementar: a reunião de todos os dados aos quais ele se refere e que estão fora do campo perceptivo atual ou do campo das antecipações e reconstituições que interessam à ação.

Discorrendo sobre a operação, Ramozzi-Chiarottino (2002, p. 103) explica:

É uma ação tornada reversível. Esta reversibilidade não é outra coisa senão a expressão de um equilíbrio permanente alcançado entre uma acomodação

generalizada e uma assimilação não deformante: a reversibilidade é, de fato, a possibilidade de reencontrar um estado anterior de dados, não contraditório com o estado atual (assimilação), e um estado tão real ou realizável quanto este estado atual (acomodação). É este equilíbrio móvel e reversível que assegura a conservação dos conceitos e dos juízos e que regula tanto as correspondências das operações entre indivíduos (troca social do pensamento) quanto o sistema conceitual anterior a cada um.

O processo fundamental que assinala realmente a passagem do equilíbrio sensório-motor para o equilíbrio representativo consiste em que no período sensório-motor a assimilação e a acomodação acontecem sempre no campo da ação, e no segundo as assimilações e as acomodações anteriores interferem a guisa de estruturas, como condição para que os presentes processos representativos se assemem. Esses processos só se equilibrarão rumo à descentração que resulta no equilíbrio estável entre a assimilação e a acomodação, tendendo a uma estrutura então finalmente reversível, já no pensamento operatório.

Aspectos figurativos e operativos

Uma vez que a criança esteja de posse da função simbólica, ela é capaz de diferenciar os significantes dos significados, o que lhe permite então evocar objetos ou situações, constituindo o começo da representação.

Piaget (1973, p. 71) explica que

o aspecto figurativo do pensamento representativo é tudo o que se dirige às configurações como tais, em oposição às transformações. Guiado pela percepção e sustentado pela imagem mental, o aspecto figurativo da representação desempenha um papel preponderante (no sentido abusivamente preponderante e dependendo precisamente das transformações) no pensamento pré-operatório [...] o aspecto operativo do pensamento é relativo às transformações e se dirige assim a tudo o que modifica o objeto, a partir da ação até as operações.

Dolle (1983) igualmente se refere a esses dois aspectos diferentes da representação do pensamento: o aspecto figurativo e o aspecto operativo do conhecimento. O aspecto figurativo refere-se a tudo que se relaciona às configurações, por oposição às transformações, sendo guiado pela percepção e imagem mental. Ramozzi-Chiarottino (2002, p. 79) completa:

Há três tipos de conhecimento figurativo: a percepção, que funciona exclusivamente em presença do objeto e por intermédio de um campo sensorial; a imitação, no sentido amplo (imitação gestual, fônica, imitação gráfica, ou desenho, etc.), funcionando na presença ou ausência do objeto, mas através de manifestação motora manifesta, e a imagem mental, que só funciona na ausência do objeto e por meio da reprodução interiorizada.

Segundo Cestari (1983), o aspecto figurativo desempenha um papel preponderante no período pré-operatório, e o aspecto operativo no período das operações concretas. Para que a criança possa realizar a representação gráfica da música, são necessários tanto os aspectos operativos do pensamento, na vinculação entre as condutas da correspondência som/grafia, como os aspectos figurativos do pensamento, para as condutas utilizadas na construção do símbolo (Cestari, 1983, f. 79).

No período sensório-motor e no pré-operatório, os esquemas são estruturas importantes e assim continuam existindo em todos os períodos do desenvolvimento humano. Quando a criança passa do período pré-operatório para o operatório, ela passa não somente à ação, mas sobretudo à compreensão dessa ação, o fazer sendo condição necessária para o compreender (Piaget, 1978). No nível operatório, o fazer não deixa de existir, mas pode ser acionado pela representação, passando pelo compreender. Piaget (1978, p. 176), em sua obra *Fazer e Compreender*, cita:

Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por ela levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação.

Beyer (1995) cita um exemplo bastante iluminador para essa questão, ao explicar a observação realizada em seu filho, que, aos 25 meses, realizava vocalmente sons de glissandos ascendentes quando via um objeto em movimento de subida, ou glissandos descendentes ao observar movimentos descendentes. A criança conhecia a relação entre o espaço físico e o musical, dominando o fazer, mas ainda não possuía uma reflexão sobre esse fazer que a levasse a compreender o que fosse grave e agudo. Sendo assim, a criança não saberia nessa idade emitir um conceito sobre a altura do som, mas conseguia fazer com que sua voz subisse ou descesse acompanhando coerentemente o movimento corporal.

Educação musical

Já no início do século XX, pedagogos e músicos como Jacques-Dalcroze, Willems, Kodály e Orff (Paz, 2000) enfatizavam a necessidade da vivência sensorial, corporal e auditiva para a educação musical. Mais recentemente, vários autores enfatizam a necessidade de um envolvimento direto com a música, ou seja, não somente um ensino musical baseado nos aspectos teóricos, mas um ensino baseado no engajamento ativo do sujeito com a música. Para

que isso possa ocorrer, vários autores, como Gainza (1990), Hargreaves (1986), Mills (1991), Paynter e Aston (1970), Plummeridge (1991), Reimer (1989), Schafer (1991), Swanwick (1979), Swanwick e Runfola (2002), defendem a utilização de três atividades de envolvimento direto com a música: a apreciação, a execução e a composição musicais.

Estes autores da área musical concordam numa questão importante também defendida por Piaget: de que o conhecimento se origina a partir da ação do indivíduo e não da simples percepção. A atividade do sujeito sobre o objeto a ser conhecido é que vai determinar o que ele vai aprender. Conforme esses educadores musicais, a construção do conhecimento em música é um processo ativo, no qual cada aluno deverá ter a oportunidade de se envolver diretamente.

O termo atividade refere-se, no entanto, ao engajamento ativo no qual o sujeito é o agente do seu conhecimento, não preconizando a simples atividade pela atividade, antes, valorizando a experiência que leva o sujeito a construir seus esquemas para conhecer. O professor desempenha um papel importante na condução dessa atividade, pois é ele quem formula os questionamentos e as suposições para que o aluno construa seu conhecimento.

Swanwick (1979) propôs uma integração, bem como certa hierarquia a partir das cinco atividades musicais: composição, apreciação, *performance*, estudos de literatura e técnica, no qual anunciou o Modelo C(L)A(S)P. A sigla **C(L)A(S)P** refere-se a atividades de *composição* – **C** (Composition), *apreciação* – **A** (Audition) e *performance* – **P** (Performance) também denominada de execução, como atividades centrais, ao lado de atividades de suporte, periféricas como aquisição de habilidades ou *habilidades técnicas* – **S** (Skill acquisition) e estudos sobre a literatura musical – **L** (Literature). Os parênteses na sigla indicam que estas atividades assinaladas são periféricas.

Nesse modelo, que não é um método de educação musical, mas antes carrega em si uma visão filosófica sobre a educação musical, Swanwick advoga um equilíbrio entre as diferentes atividades. Também estabelece uma hierarquia em relação às atividades centrais de envolvimento direto com a música: composição, apreciação e *performance* e as periféricas, concernentes aos estudos de literatura e técnica.

As implicações curriculares do Modelo C(L)A(S)P no ensino musical são de importância fundamental também nas aulas de ensino de instrumen-

tos musicais. O fato de considerar a técnica e literatura como periféricas faz com que o ensino instrumental deixe de ser somente uma reprodução de habilidades técnicas e motoras.

Segundo França e Swanwick (2002), essas atividades deveriam compor a agenda de uma educação musical ampla e integradora, pois a experiência em uma modalidade do fazer musical pode enriquecer, reforçar e iluminar a experiência em outra modalidade. Segundo os autores,

isto se dá porque o produto relevante de uma atividade é a aquisição de conhecimento musical, que não se resume simplesmente em se saber teoria ou conceitos, ou saber que Beethoven escreveu nove sinfonias – isto é conhecimento *sobre* música, e não *de* música [...] Conhecimento de música corresponde ao entendimento do funcionamento dos elementos da música como linguagem: as dimensões referentes aos materiais sonoros, ao caráter expressivo e à estrutura, conduzindo à valorização da música como discurso simbólico relevante tanto a nível pessoal quanto coletivo. (França; Swanwick, 2002, p. 42, grifo dos autores).

As atividades presentes no Modelo C(L)A(S)P passam a fazer parte das aulas de música:

A composição, vista como ferramenta de ensino em sala de aula, refere-se ao ato de organizar idéias musicais elaborando uma peça, seja uma improvisação rítmica com instrumentos de percussão ou uma combinação de notas dentro de um estilo específico proposto. Segundo Swanwick (1979), a composição é importante para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais porque por meio dela o aluno tem liberdade de escolha dos materiais musicais para expressar-se, decidindo como será sua própria obra.

A apreciação musical é certamente a forma mais comum de relacionamento com a música para a maioria das pessoas. Em sala de aula, a apreciação é considerada como um comportamento *ativo* por parte dos alunos, é necessária uma atitude receptiva para o ouvir, selecionando os sons que se apresentam, de maneira a classificá-los, integrá-los, codificá-los, enfim, organizando auditivamente o que é apresentado. Também através da apreciação podem-se expandir os horizontes culturais dos alunos.

A *performance* musical, segundo Swanwick (1994), abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma platéia. Muitas vezes, a palavra *performance* encontra-se associada a virtuosismo instrumental, mas não é nesse sentido que aqui está sendo empregada. Cada aluno deve ter a oportunidade de usar instrumentos musicais, ou a própria

voz e o corpo, para poder fazer música de forma criativa, adotando a *performance* como meio para o prazer da execução musical, sem que para isto seja necessário um grande domínio técnico. Por outro lado, mesmo a *performance* mais simples deverá priorizar uma execução musical que busque a melhor qualidade artística possível, para que seja uma experiência musical significativa e relevante, não importando o nível de complexidade envolvida. Neste trabalho, o termo utilizado para esta atividade foi execução musical.

A técnica envolve os aspectos técnicos da aprendizagem musical, sejam estes de domínio instrumental, vocal, auditivo e/ou notacional. Os estudos de literatura envolvem estudos sobre a música, buscando as perspectivas históricas, a vida dos compositores e ainda aspectos relacionados aos estilos musicais, referentes ao repertório escolhido.

A pesquisa realizada propõe-se a discutir os aspectos cognitivos envolvidos nas atividades de engajamento com a música – de forma mais específica, o papel dos aspectos figurativos como suporte para o pensamento operativo nas experiências musicais dos alunos.

A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou-se de um estudo de campo de caráter exploratório, com um recorte transversal, ocorreu em uma escola pública estadual em Curitiba, nos anos de 2005 e 2006, sendo os alunos provenientes de famílias de baixa renda, com idades entre sete e doze anos.

Na intervenção, as sessões foram filmadas e depois transcritas para posterior análise. Durante os dois anos da pesquisa, formaram-se três grupos de alunos, conforme o tempo de aula que freqüentaram, resultando em três grupos de níveis de aprendizado diferentes.

Materiais de apoio

Este artigo aborda um recorte da pesquisa, exemplificando algumas atividades, e, portanto, deve-se ter em mente que os alunos participavam de aulas de música e de flauta doce. A flauta doce foi utilizada aqui também no sentido do aluno poder exercer a operatividade, pois mediante a aprendizagem com esse instrumento, o aluno pôde integrar os conceitos teóricos e ampliá-los, agindo sobre eles.

Como o espaço neste artigo é restrito, apresentaremos resumidamente um exemplo de material de apoio para cada um dos três distintos grupos de alunos. Cada grupo escolheu seu nome: Sons Divertidos constituía-se de alunos iniciantes, que participavam pela primeira vez de aulas de música e

flauta doce; Clave de Sol, alunos que participavam de aulas de música e flauta doce há dois semestres; e Si Bemol, alunos que participavam há três semestres das aulas.

O mapa musical diz respeito a uma atividade de apreciação musical, realizado com o grupo de alunos iniciantes, Sons Divertidos. Este recurso pôde prender a atenção dos alunos, instigando-os a ouvirem mais vezes a apreciação proposta pelo professor, mantendo a sua atenção constante.

A decisão entre uma apreciação livre ou uma apreciação mais estruturada requer do professor sensibilidade para perceber o que será mais apropriado aos alunos. Bamberger (1995), que realizou estudos analisando condutas de crianças durante o fazer musical, procurando investigar o desenvolvimento musical das mesmas, atesta a importância de os professores estarem atentos às múltiplas escutas dos seus alunos, requerendo atenção a respostas inesperadas por parte dos mesmos. Existem alunos, porém, que sem a presença de um material mais estruturado não conseguem se manter concentrados na escuta musical, pois para eles os sons só existem enquanto estão sendo ouvidos; ainda não há a imagem aural, que permite estabelecer significados, ou relações para discussão posterior.

Também Wuytack e Palheiros (1995, p. 18), em outro estudo com representações gráficas que apóiam a apreciação musical, defendem o uso de material estruturado, pois “a representação da estrutura dos acontecimentos auditivos através de um esquema visual facilita a percepção da unidade, uma vez que torna possível aproximar os pormenores sem os separar do conjunto”.

A decisão sobre quando usar apreciação livre ou apreciação estruturada dependerá do professor, analisando as reações de seus alunos e suas possibilidades de respostas ao que está sendo proposto. O mapa musical sempre será visto como uma forma de apoio para a atividade principal – a apreciação musical.

Na aula, inicialmente os alunos ouvem a obra musical (primeira parte), sem o material de apoio. Numa segunda apreciação, eles recebem o mapa musical, mas a professora não explica nada sobre os símbolos e desenhos do mesmo, dizendo aos alunos que eles descobrirão o significado. Dessa forma ouvem a música o número de vezes que desejarem, a fim de que descubram as relações implícitas na representação gráfica.

O mapa musical descreve as ações de equivalência feitas pelo sujeito, fazendo corresponder um

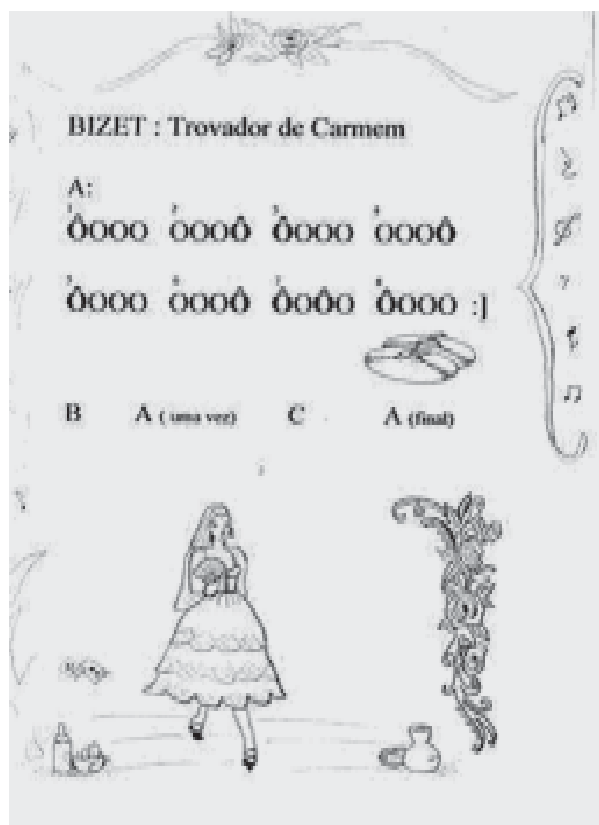


Figura 1: Mapa musical – Bizet

som para cada grafia, ou correspondência termo a termo grafia/som. Serve assim, nesse contexto, para aguçar a curiosidade dos alunos e mantê-los atentos à música ouvida. Quando se pede que somente ouçam a música, na maioria das vezes, os alunos não conseguem se concentrar, em virtude de a música acontecer no tempo, sendo efêmera e invisível, o que dificulta bastante a sua atenção. Percebe-se que o mapa musical procura valorizar as múltiplas escutas, oferecendo material concreto para apoiar a audição dos sujeitos.

Para esses iniciantes expressar-se oralmente sobre o som não foi tarefa simples. Isso também ficou claro quando, um aluno, Joh, demonstrando que compreendeu a relação grafia/som, diz, “é verdade, quando nós bota o dedo aqui faz o ttrroimmm [sic]”. Joh, ao dizer “botar o dedo”, referiu-se à passagem do tempo da música, pois o fato de acompanhar com o seu dedo indicador cada pulso representado por O ou Ô lhe deu a sensação de que a música aconteceu no tempo. O fato de “botar o dedo” e simultaneamente ver o símbolo Ô desenhado no papel e ouvir o som acentuado pelos instrumentos de percussão, pratos, demonstra a interação entre o sujeito e o objeto. Para este sujeito, naquele momento, a sua ação de “botar o dedo”, ao longo da série de sons, foi a causa da ocorrência do “ttrroimmm.”

Sem esse material de apoio, provavelmente os alunos não teriam interesse em ouvir tantas vezes a mesma música e talvez não fossem mobilizados pelas perguntas feitas. A partir dessa apreciação musical, as crianças construíram seu conhecimento em relação ao significado de pulsação.

Outro recurso figurativo criado, para o grupo de alunos Clave de Sol, os quais já tocavam flauta doce, e que foi denominado de cartelas pentatônicas (Figura 2), que se inseriu em uma unidade na qual se estudavam as escalas pentatônicas.

Foram apresentadas aos alunos quatro cartelas com trechos pentatônicos escritos, contendo quatro pulsos cada uma. Os alunos, a partir do que ouviam, deveriam ordenar as cartelas de acordo com a seqüência tocada na flauta doce pela professora.



Figura 2: Cartelas pentatônicas

Para tal, o aluno deveria ler a cartela, reconstruir no plano mental o som resultante e compará-lo com o som emitido pela professora. Tudo foi realizado rapidamente, pois aconteceu com as quatro cartelas de forma seqüencial. Somente o aluno que tiver uma estrutura operatória será capaz de realizar essa tarefa.

Partindo desse material de apoio, foram realizadas outras atividades, nas quais os alunos escolheram seqüências diferentes, compuseram novos finais para trechos iniciados com algumas cartelas, e fizeram composições coletivas.

Para esta atividade de composição em grupos, a estratégia dos alunos foi a realização da montagem de uma seqüência apoiando-se na colocação espacial das cartelas, para depois tocar nas flautas e comentar o resultado sonoro. Isso mostra que os alunos ainda estavam bastante envolvidos com o material concreto e que para eles foi mais fácil manusear primeiro as cartelas para depois analisar o resultado sonoro, confirmando a teoria de Piaget, que ressalta a importância do material concreto. A partir dessa atitude, percebe-se que a composição ainda não tinha intencionalidade sonora, no sentido de que não houve uma antecipação sonora da música composta. Antes, pareceu tratar-se do resultado da ma-

nipulação de materiais que estavam à sua disposição. Os alunos estavam preocupados com a necessidade de uma boa *performance*, para que o outro grupo pudesse decodificar as cartelas utilizadas. (Diferentemente, em outros momentos, estes mesmos alunos apresentaram a intencionalidade em suas composições, tocando a flauta doce, para tomarem as decisões musicais e depois grafá-las).

O propósito desse material de apoio foi deixar os alunos tomarem decisões a respeito de como queriam construir a sua música a partir das cartelas, e gradativamente aumentar a liberdade de escolha, até a composição individual nos instrumentos. A primeira parte da atividade já permitia ao aluno certa liberdade, na composição em grupos. Ao executar suas composições, os alunos percebiam se tratar de um código universal, que poderia ser entendido e compartilhado por outros sujeitos. Isso foi considerado como um “preparo” para a atividade que viria a seguir – a composição individual.

Os próprios alunos manifestaram interesse em realizar uma composição individual, ao dizerem que gostariam de anotar em seus cadernos as suas músicas. Todos receberam papel pautado para esse fim e grafaram suas composições.

O terceiro material didático, utilizado com alunos do grupo Si Bemol, que já freqüentava as aulas de música há mais tempo, foi uma cartela (Figura 3) apresentada aos alunos, seguida da pergunta – Qual será a música mais longa?



Figura 3: Cartela com a atividade “qual a mais longa?”

Para elaborar a resposta o aluno já deve possuir aspectos operativos do pensamento. Apoiando-se somente nos aspectos figurativos a resposta será baseada no tamanho físico da composição e não no

número de tempos da mesma. Portanto, o aluno terá de comparar os tempos de duração das figuras rítmicas envolvidas na questão. Raciocinando assim, o aluno chegará à conclusão de que o primeiro exemplo, embora tenha mais notas musicais e fisicamente pareça mais longo, ocorrerá em um menor tempo.

Considerações finais

Na prática docente não se pode admitir que o ensino de música – tanto teórico como instrumental, fique restrito aos aspectos figurativos, o que geraria uma aprendizagem superficial. Assim foram criados diferentes materiais de apoio – aqui denominados de recursos figurativos, que levassem os alunos a exercer um domínio operativo da sua aprendizagem musical.

A flauta doce mostrou-se um instrumento muito adequado para que o aluno alcance a operatividade no pensamento musical, dando-lhe a oportunidade de explorar o instrumento para retirar dessa experiência o conhecimento necessário e colocá-lo a serviço dos aspectos abstratos da educação musical. Os recursos e as estratégias criados foram considerados dentro do Modelo C(L)A(S)P, levando em conta os aspectos figurativos e operativos das diferentes modalidades de envolvimento direto com a música. O Modelo C(L)A(S)P mostrou-se bastante conveniente ao ensino de música por meio da flauta doce. Propondo um ensino musical abrangente, contempla as diversas modalidades de envolvimento com a música, e também estabelece uma hierarquia entre as modalidades de envolvimento centrais e as periféricas no ensino musical.

Ao realizar este trabalho, consideramos os alunos como parceiros ativos na elaboração de respostas musicais, enfoque este que difere de um ensino musical que busca o imediatismo e a pouca profundidade da simples repetição de conteúdos musicais. Procuramos ver o aluno como alguém que tem algo a dizer e não como alguém que somente reproduz a execução de músicas ouvidas. Além disso, percebeu-se, por meio da análise de dados, que existe uma grande complexidade cognitiva implicada nas respostas dos alunos, o que indica a necessidade da realização de outros estudos na interface de conhecimento compostas pela psicologia cognitiva e o ensino de música.

Referências

- BAMBERGER, J. *The mind behind the musical ear: how children develop musical intelligence*. 2nd. ed. Cambridge: Harvard, 1995.
- BEYER, E. S. W. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.
- _____. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. *Em Pauta: Revista do CPG Mestrado e Doutorado em Música*, Porto Alegre, v. 9/10, p. 22-31, 1995.
- CESTARI, M. L. *A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.
- DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DOLLE, J. M. *Para compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- GAINZA, Violeta H. A improvisação musical como técnica pedagógica. *Cadernos de Estudos de Educação Musical*, São Paulo, n. 1, p. 22-30, 1990.
- HARGREAVES, David. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge, 1986.
- KEBACH, Patrícia. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- LINO, Dulcimarta Lemos. *Pensar com sons: um estudo da notação musical como um sistema de representação*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- MAFFIOLETTI, Leda. *Diferenciações e Integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MILLS, Janet. *Music in the primary school*. Cambridge: Cambridge, 1991.
- PAYNTER, John; ASTON, Peter. *Sound and silence*. Cambridge: Cambridge, 1970.
- PAZ, E. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.
- PIAGET, Jean. Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, Indianápolis, v. 11, n. 3, p. 176-186, 1964.
- _____. *O nascimento da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- _____. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho: imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- PLUMMERIDGE, Charles. *Music education in theory and practice*. London: The Falmer, 1991.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Piaget século XXI*. Campinas: IDB, 2002.
- REIMER, Bennet. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- SLOBODA, J. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford, 1985.
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- _____. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- SWANWICK, Keith; RUNFOLA M. Developmental characteristics of music learners. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. *The new handbook of research on music teaching and learning*, MENC. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 373-397.
- WUYTACK, J.; PALHEIROS, Graça Boal. *Audição musical ativa: livro do professor e livro do aluno*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

Recebido em 12/02/2007

Aprovado em 10/06/2007