

ANAIS

VI FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE

Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2008-2009

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FLAUTA DOCE A PARTIR DE UMA ABORDAGEM COGNITIVA MUSICAL

*Renate Lizana Weiland¹
weiland@netpar.com.br*

Resumo: *O presente trabalho discute a interação entre os aspectos figurativos e os operativos na aprendizagem musical mediante o ensino de Flauta Doce. Apóia-se teoricamente na Epistemologia Genética de Jean Piaget e na Teoria de Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick. Os dados empíricos foram coletados a partir de uma intervenção, realizada em uma Escola Pública. 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 figurativos visando a promover o pensamento operativo nos 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.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho está baseado em uma pesquisa de mestrado (WEILAND, 2006). Nesta, o objetivo foi 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, e ocorreu em uma escola pública em Curitiba, sendo os alunos provenientes de famílias de baixa renda, com idades entre sete e doze anos. Estes alunos foram convidados a participar de aulas de Flauta Doce, realizadas em horário diferente das aulas regulares.

¹ Professora do Departamento de Sopros da EMBAP, doutoranda em Educação da UFPR, Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

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 Flauta 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.

Segundo Hargreaves e Zimmerman, que discorrem a respeito das teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical,

O modelo de Swanwick e Tillman representa uma primeira tentativa corajosa e imaginativa de dar sentido e coerência ao crescente corpo de bibliografia a respeito do desenvolvimento musical, uma tentativa ampla que adota, claramente uma abordagem cognitiva (HARGREAVES; ZIMMERMAN², 1992, apud ILARI, 2006, p. 240).

No Modelo C(L)A(S)P, que não é um método de educação musical, mas antes carrega em si uma visão filosófica sobre a educação musical, Swanwick (1979) advoga o envolvimento direto dos alunos com música através da composição, da apreciação e da execução e confere aos estudos de literatura e técnica um papel secundário, embora admitindo-os como necessários no ensino. O fato de considerar a técnica e literatura como complementares no ensino instrumental amplia a abrangência da aula indo além da reprodução de habilidades técnicas e motoras e dos conhecimentos sobre música, favorecendo uma experiência musical mais rica e variada.

Para compreender como estas atividades acima citadas se processam no pensamento da criança, busquei estudos sobre cognição musical (CESTARI, 1983; BEYER, 1988; LINO, 1998; KEBACH, 2003; MAFFIOLETTI, 2005), que estão apoiados epistemologicamente na teoria de Piaget, apontando a interação do sujeito com o objeto como explicação para o desenvolvimento das estruturas do conhecimento.

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

² HARGREAVES; ZIMMERMANN. Developmental theories of music learning. In: R. Collwell (org.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. NY: Schirmer Books, p. 377-391. Publicado no Brasil sob a permissão de David Hargreaves, tradução de Beatriz Ilari.

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 sensório-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 evocadora pertence à função simbólica ou semiótica: os meios são a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico (DOLLE, 1983).

Na obra acima citada, Piaget estudou detalhadamente como ocorre a passagem dos esquemas sensório-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 este processo bastante lento. Através da representação, a criança passará por uma lenta evolução estrutural que lhe fornecerá a possibilidade do aparecimento da linguagem verbal. 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.

Segundo Cestari (1983, p. 79), 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. Nas figuras abaixo, pode-se perceber diversas notações escritas por alunos. Os primeiros exemplos são notações espontâneas, isto é, a criança criou a sua própria forma de grafar sua composição musical, e pode-se perceber a lógica do seu pensamento. No primeiro caso (Fig. 1), foi utilizada a escrita convencional, ou seja, o alfabeto e no segundo caso (Fig. 2), a criança desenhou esquematicamente os orifícios da flauta, escurecendo aqueles que queria manter fechados. Nas Figuras 3 e 4, percebe-se a incorporação da notação tradicional pelo aluno.

Figura 1 – Grafia espontânea de aluna iniciante

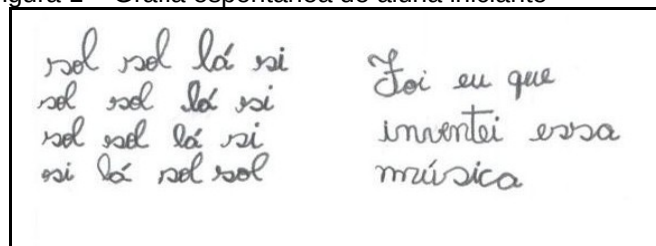


Figura 2 – Grafia espontânea de aluno iniciante

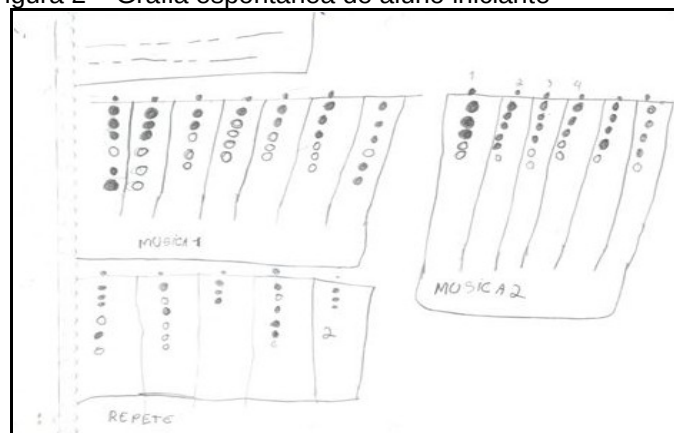


Figura 3 – Grafias convencionais de alunos participantes de dois semestres de aulas



Figura 4 - Grafias convencionais de alunos participantes de quatro semestres de aulas



Neste trabalho, faço 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 de o aluno poder exercer a operatividade, pois mediante a aprendizagem com este instrumento, o aluno pôde integrar os conceitos teóricos e ampliá-los, agindo sobre eles.

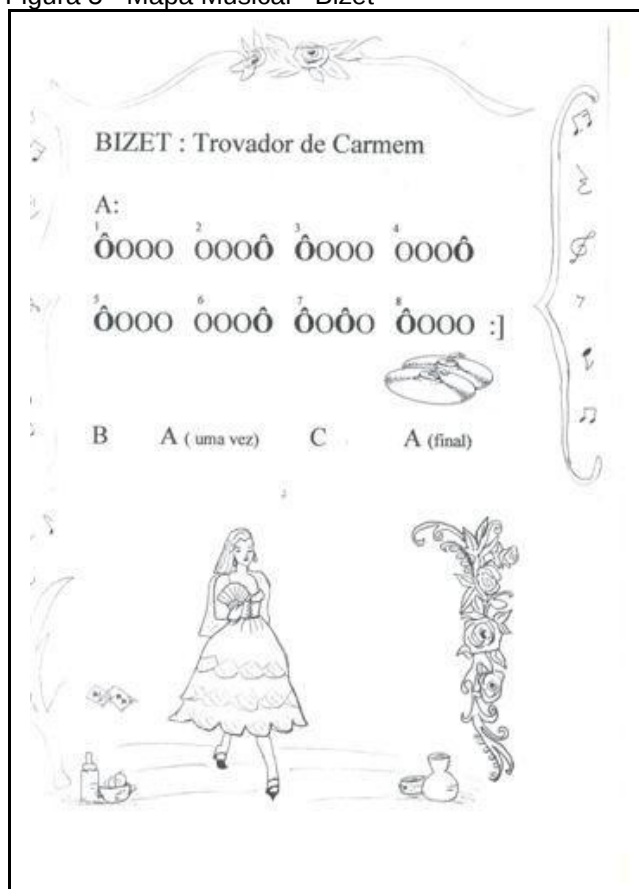
MATERIAIS DE APOIO QUE FAVOREÇAM A OPERATIVIDADE DOS ALUNOS

Como o espaço neste artigo é restrito, descrevo resumidamente alguns exemplos de materiais de apoio por mim criados, e comento os aspectos figurativos e operativos em cada atividade realizada.

O Mapa Musical (Fig. 5) diz respeito a uma atividade de apreciação musical, realizada com o grupo de alunos iniciantes. Este recurso pôde prender a atenção

dos alunos, instigando-os a ouvirem muitas vezes a apreciação proposta pelo professor, mantendo a sua atenção constante.

Figura 5 - Mapa Musical - Bizet



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

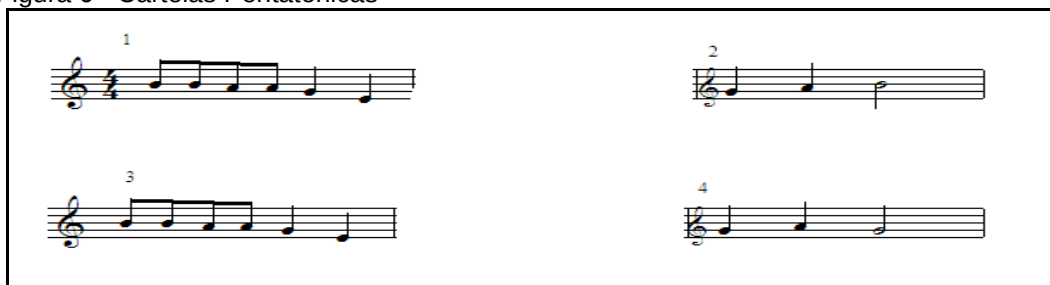
auditivos através de um esquema visual facilita a percepção da unidade, uma vez que torna possível aproximar os pormenores sem os separar do conjunto”.

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 ouviram a obra musical, (primeira parte), sem o material de apoio. Numa segunda apreciação, eles receberam o Mapa Musical, mas a professora não explicou nada sobre os símbolos e desenhos do mesmo, dizendo aos alunos que eles descobririam o significado. Dessa forma ouviram a música várias vezes, a fim de descobrirem as relações implicadas na representação gráfica.

O Mapa Musical possibilita as ações de equivalência feitas pelo sujeito, fazendo corresponder um som para cada grafia, ou a correspondência termo a termo grafia/som. Serviu assim, neste 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 é um material concreto para apoiar a audição dos alunos.

Descrevo agora outro recurso figurativo criado para o grupo de alunos que já tocavam Flauta Doce, e que denominei de Cartelas Pentatônicas (Fig. 6). Foram apresentadas aos alunos quatro cartelas com trechos pentatônicos escritos, contendo quatro pulsos cada uma. Os alunos deveriam ordenar as cartelas de acordo com a seqüência tocada na Flauta Doce.

Figura 6 - Cartelas Pentatônicas



Para esta atividade, o aluno teve que 'ler' (decodificar na notação musical tradicional) cada cartela, reconstruir no plano mental o som resultante e compará-lo com o som emitido pela professora. Tudo teve de ser realizado rapidamente, pois

aconteceu com as quatro cartelas de forma seqüencial. Somente o aluno que tivesse uma estrutura operatória seria capaz de realizar esta tarefa.

Depois, partindo da ordenação decodificada pelos alunos, a professora propôs nova modificação na música, fazendo perguntas para levar os alunos a descobrirem as modificações. Continuando a trabalhar em busca da operatividade no pensamento musical dos alunos, a professora pode realizar diversas atividades, dividindo os alunos em dois grupos, pedindo sugestões de cada grupo para novas seqüências de cartelas. Os alunos deveriam imaginar como soaria aquela seqüência nova, experimentá-la na flauta, se quisessem escrevê-la em seus cadernos, para depois tocá-la. Em seguida, um grupo apresentava ao outro a sua composição e o grupo que estava ouvindo a composição dos colegas ordenava as cartelas, conforme a seqüência escolhida.

Os alunos também foram incentivados a criarem uma nova seqüência, alterando livremente alguma nota que julgassem necessária, ou poderiam também compor um “novo final”, realizando isso tudo agora de forma individual. Neste caso para esta atividade de composição, 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. Isto 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 tocarem e ver como soava, confirmando a teoria de Piaget, que ressalta a importância do material concreto. A partir dessa atitude e neste caso, percebeu-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 manipulação de materiais que estavam a sua disposição. Os alunos estavam preocupados com a necessidade de uma boa performance, para que os outros pudessem decodificar as cartelas utilizadas.

O propósito desse material de apoio foi deixar os alunos tomarem decisões a respeito de como queriam formar 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. Os próprios alunos manifestaram interesse pela composição individual,

neste texto, querem ser um pequeno exemplo de como é possível trabalhar a questão da operatividade no ensino 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 materiais 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 ao estabelecer uma hierarquia entre as modalidades de envolvimento centrais e as periféricas no ensino musical.

Por meio da minha intervenção como pesquisadora e docente, procurei considerar 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. Considerei o aluno como alguém que tem algo a dizer e não como alguém que somente reproduz a execução de músicas ouvidas. Além disso, constatei, 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 das áreas 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*. 2. 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*. Porto Alegre, 1988.151f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 1988.

CD FESTIVAL CLÁSICO Ediciones del Prado. Madrid Espanha 1995. Faixa 11: Bizet: Los toreros (Introducción Acto I).

CESTARI, M. L. *A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética*. Porto Alegre, 1983, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS, 1983.

- DOLLE, J. M. *Para compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- ILARI, B. (org.) *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 231-270.
- KEBACH, Patrícia. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. 204f. Dissertação (Mestrado 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*. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- MAFFIOLETTI, Leda. *Diferenciações e Integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. 248f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- WEILAND, Renate L. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce*. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- WUYTACK, J.; PALHEIROS, Graça Boal. *Audição musical ativa: livro do professor e livro do aluno*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.