

RENATE LIZANA WEILAND

**ASPECTOS FIGURATIVOS E OPERATIVOS DA
APRENDIZAGEM MUSICAL DE CRIANÇAS E PRÉ-
ADOLESCENTES, POR MEIO DO ENSINO DE FLAUTA DOCE**

Orientadora: Profª Drª. Tamara Silveira Valente.

CURITIBA

2006

RENATE LIZANA WEILAND

**ASPECTOS FIGURATIVOS E OPERATIVOS DA
APRENDIZAGEM MUSICAL DE CRIANÇAS E PRÉ-
ADOLESCENTES, POR MEIO DO ENSINO DE FLAUTA DOCE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tamara Silveira Valente.

CURITIBA

2006

ii

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, criador da vida, da beleza e da música.

Aos meus pais, que desde criança me ensinaram preciosas lições sobre a vida, sobre o amor, sobre honestidade, sobre o valor e o prazer do trabalho e me deram a oportunidade de estudar música, o que definiu todas as minhas decisões posteriores na vida.

Ao meu esposo Dieter, que me incentivou desde o início, quando eu mesma não acreditava ser capaz e com muitos gestos de carinho e de ternura me acompanhou em toda a jornada do mestrado. A meus filhos, Mateus e Cristian, pela compreensão de minha ausência durante estes dois anos.

À minha irmã Anete, grande incentivadora, com quem tive a oportunidade de trocar muitas conversas frutíferas durante todo o processo e que colaborou imensamente com sugestões valiosas e com seu conhecimento. À Tatiane, por sempre estar prestativa quando era necessário..

À minha orientadora Prof^a Dr^a Tamara Valente, pelas proveitosas horas de discussão e pelas muitas contribuições e palavras de incentivo e de carinho que acompanharam estes momentos, nem sempre fáceis.

À Prof^a Dr^a Tânia Stoltz, que colaborou com sugestões e críticas no exame de qualificação, de forma a me ajudar a direcionar minha busca e reflexão na continuidade do trabalho.

Ao Prof. Dr. José Nunes pelas minuciosas correções e contribuições no exame de qualificação, sua disposição em responder a várias questões e por suas palavras de encorajamento quando tudo parecia muito difícil.

Às professoras do mestrado Prof. Dr.^a Maria de Fátima Freitas Quintal, Prof.^a Dr.^a Tânia Baibich e Prof^a. Dr.^a Tânia Braga, pela oportunidade de participar de aulas que definitivamente marcaram profundamente minha vida, pois os questionamentos apresentados foram provocadores e estimulantes e suas aulas foram muito além do formalismo acadêmico.

Ao amigo Marcos Meier e Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso, que acreditaram em mim, antes de eu ser capaz de fazê-lo.

Às colegas Ieda e Rúbia com quem semanalmente, por vários anos, trocávamos experiências sobre a arte de ensinar e arte de viver...

À colega Ms. Margarete Andrade, pela colaboração com o equipamento de scanner, que foi muito útil, além da sua amizade sempre presente.

À Prof^a Dr.^a Beatriz Ilari, sempre disposta a compartilhar material e ajudar.

À Prof^a. Dr^a. Esther Beyer, que me acolheu de maneira muito generosa as minhas muitas dúvidas, seja por e-mail ou pessoalmente, e me encaminhou material importantíssimo para o referencial teórico.

Às amigas Irmí e Clair, que estiveram sempre por perto quando precisei.

Às crianças que foram os sujeitos da minha pesquisa e me mostraram como é belo e complexo aprender música.

Meus sinceros agradecimentos aos amigos e colegas, àqueles que não pude citar aqui, mas que colaboraram fazendo-se presentes e solidários durante este tempo de mestrado.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Ai, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

(Almanaque Brasil de Cultura Popular, set. 2004).

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE ANEXOS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
I - APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA DA SUA ESCOLHA	1
II – REFERENCIAL TEÓRICO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL	6
1 ASPECTOS DA TEORIA PIAGETIANA	9
1.2 A CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO NA CRIANÇA	14
1.2.1 A imitação e o surgimento da função simbólica	14
1.2.2 A passagem dos esquemas sensório-motores para os esquemas conceituais	16
1.2.3 Aspectos figurativos e operativos	21
1.2.4 O jogo	23
2 EDUCAÇÃO MUSICAL	24
3 A ABORDAGEM COGNITIVA DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL	27
3.1 ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL	28
3.2 ESTÁGIO PRÉ-OPERATÓRIO NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL	29
3.3 ESTÁGIO OPERATÓRIO CONCRETO NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL	31
3.4 ESTÁGIO OPERATÓRIO FORMAL NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL	34
4 A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL E O MODELO C(L)A(S)P. ..	40
III- O USO DA FLAUTA DOCE PARA O ENSINO DE MÚSICA E MINHA EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO SOCIAL	48
IV – METODOLOGIA	53
1 O ESTUDO	53
2 O LOCAL DA PESQUISA	54
3 AMOSTRA	54
4 COLETA DE DADOS	55
5 PROCEDIMENTOS	55
6 ESTRUTURAS DE ENSINO E DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	56
V - RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	84
VI - CONCLUSÕES	123
VII - REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	135

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.: A ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL	44
FIGURA 2 - MAPA MUSICAL - BIZET	59
FIGURA 3 - EXERCÍCIOS DE ENCAIXE.....	62
FIGURA 4 - MAPA MUSICAL LEÃO – SAINT-SAËNS	67
FIGURA 5 - PARTITURAS ANALÓGICAS 1 E 2	68
FIGURA 6 . PAISAGEM RELATIVA À HISTÓRIA DE MARCOS E JULIA.	70
FIGURA 7 - FICHAS COM MELODIAS PENTATÔNICAS.....	74
FIGURA 8 - CARTELAS PENTATÔNICAS.....	75
FIGURA 9 – CARTELA COM A ATIVIDADE “QUAL A MAIS LONGA?”	76
FIGURA 10 - PARTITURAS ANALÓGICAS II	77
FIGURA 11 – NOTAS A SEREM EXECUTADAS RELACIONADAS COM OS RITMOS GRAFADOS	78
FIGURA 12 – CARTELAS DE MELODIAS COM SÍNCOPES	82
FIGURA 13 - NOTAÇÃO UTILIZADA PARA GRAFIA DE COMPOSIÇÃO DE ALUNA	96
FIGURA 14 - NOTAÇÃO UTILIZADA PARA GRAFIA DE COMPOSIÇÃO DE ALUNA	97
FIGURA 15 - NOTAÇÃO UTILIZADA PARA GRAFIA DE COMPOSIÇÃO DE ALUNO.....	97
FIGURA 16 – COMPOSIÇÕES DOS ALUNOS DO GRUPO CLAVE DE SOL.....	111
FIGURA 17 - COMPOSIÇÕES DOS ALUNOS DO GRUPO SI BEMOL.....	120

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - MAPA MUSICAL – BIZET	135
ANEXO 2 - MAPA MUSICAL – SAINT-SAËNS	136
ANEXO 3 - DOIS POR DIEZ - PÃO QUENTINHO	137
ANEXO 4 - EXERCÍCIOS PARA FLAUTA DOCE.....	138
ANEXO 5 - CARNAVALITO; ASI EL INDIOZITO.....	140
ANEXO 6 - UMA FLOR DE LA CANTUTA.....	141
ANEXO 7 - O TREM DE FERRO	142
ANEXO 8 - SAMBALELÊ ESTÁ DOENTE.....	143
ANEXO 9 - LAVADEIRA.....	144
ANEXO 10 - PARTITURAS CONTEMPORÂNEAS.....	145

RESUMO

A presente pesquisa 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. O trabalho 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. Os sujeitos foram crianças de 7 a 12 anos, alunos que participaram voluntariamente de um processo de ensino de música através da Flauta Doce. A pesquisa compreende a elaboração de uma metodologia de ensino no Modelo C(L)A(S)P, com a criação de recursos e estratégias figurativas visando alcançar a operatividade dos alunos, no aprendizado musical. Os resultados demonstram que estes recursos e estratégias levam os alunos à operatividade desejada, facilitando a aprendizagem musical.

Palavras chave: Piaget, Aspectos Figurativos e Operativos, 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. A teaching method was 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, Figurative and Operative Aspects, Spiral Model of Musical Development, Recorder.

I - APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA DA SUA ESCOLHA

A Flauta Doce tem sido utilizada de forma cada vez mais freqüente no ensino de música, em contextos que extrapolam o ensino em escolas especializadas na área artística. Percebe-se o seu uso nas mais variadas situações, como escolas de ensino regular, projetos sociais governamentais e de Organizações Não Governamentais (ONGS) e outros. A facilidade para a aquisição do instrumento, o rápido progresso inicial (se comparado ao violino ou piano, por exemplo), o transporte prático, a fácil manutenção, a possibilidade do ensino coletivo, são algumas das razões que justificam a utilização e preferência por este instrumento nos mais variados espaços e situações.

Avaliando a minha trajetória pessoal em relação ao estudo de Flauta Doce, posso afirmar com convicção o quanto o estudo deste singelo instrumento influenciou os rumos de minha vida. Dadas as condições econômicas limitadas da minha família, meus pais, com alguma ajuda, financiaram aulas de Flauta Doce para mim a partir dos seis anos. Desta maneira eu adentrava num universo musical do qual jamais me separei, apesar de ter tido muitas dificuldades nesta jornada.

Minha professora de Flauta Doce era também esposa do chefe de meu pai e, percebendo meu interesse em estudar música, ofereceu-me gratuitamente aulas de piano em sua residência. Foi-me confiada a chave da porta da sua casa para que eu pudesse estudar piano diariamente, o que se tornou um peso muito grande para mim, pela responsabilidade de abrir e fechar a casa do chefe do meu pai. Sentindo a pressão exercida pelas condições sociais, minha paixão pela música não resistiu ao fardo emocional e acabei desistindo (temporariamente) dos estudos musicais... Percebo agora como a condição socioeconômica pode ser determinante no sentido de excluir crianças que queiram estudar música, mas não possuam uma infraestrutura que lhes dê apoio financeiro e emocional necessário.

Alguns anos mais tarde, já na adolescência, participei de um Curso Livre de Flauta Doce na EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná, na qual

atualmente leciono. Este curso foi muito gratificante e fui incentivada por minha professora a estudar música profissionalmente. Mas, quando se aproximou a época do vestibular e fui buscar o preparo necessário com profissionais da música, fui desencorajada tremendamente, com argumentos de que seria impossível sobreviver de música neste país e eu deveria escolher outro caminho profissional. Dessa forma, desencantada com as possibilidades apontadas por alguns professores de música, voltei-me para o curso de Fisioterapia na PUC. Curiosamente para poder pagar as mensalidades, eu dava aulas particulares de Flauta Doce...

Apesar de gostar do Curso de Fisioterapia, persistia em mim a vontade de prosseguir nos estudos musicais, e ingressei no Curso de Licenciatura em Música, na EMBAP. Quando concluí este curso, fui convidada e incentivada por alguns professores que foram muito significativos, a ingressar como docente da instituição, onde estou até hoje.

A oportunidade de tocar Flauta Doce foi o início de uma quebra de paradigmas em relação ao contexto sociocultural que vivi na infância, mantendo-me conectada ao mundo musical e trazendo oportunidades para o prosseguimento profissional dentro desta área. Creio que a Flauta Doce é um dos muitos meios de vivenciar e construir experiências musicais significativas para alunos dos mais variados contextos. Atualmente, assiste-se a uma larga utilização da Flauta Doce em projetos sociais, entretanto, este ensino raramente leva em conta o aluno como construtor ativo de sua compreensão musical. Percebe-se uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, pois existe a necessidade de obter resultados que sejam mostrados na vitrine do projeto social em questão.

Observa-se em muitas apresentações de Flauta Doce, patrocinadas por projetos sociais, crianças com dificuldades explícitas de articulação do som, posição incorreta das mãos, técnicas de respiração inapropriadas etc.. Por outro lado, sabendo das grandes dificuldades que os professores de música de projetos sociais enfrentam, (tendo eu mesma já atuado numa ONG), gostaria de propor um olhar diferente sobre as aulas de Flauta Doce, baseando-as no Modelo C(L)A(S)P.

Nesta minha proposta, o ensino musical não se restringe apenas a dominar habilidades específicas e técnicas instrumentais na execução de músicas na Flauta Doce como acontece em muitos projetos sociais, mas busca-se 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 estas atividades acima citadas se processam no interior do pensamento da criança, buscam-se estudos sobre cognição musical (CESTARI, 1983; SLOBODA, 1985; HARGREAVES, 1986; BEYER, 1988; LINO, 1998; KEBACH, 2003; MAFFIOLETTI, 2005), que estão apoiados epistemologicamente na teoria de Piaget, que aponta a interação do sujeito com o objeto como explicação para o desenvolvimento das estruturas e do conhecimento.

A Epistemologia Genética de Jean PIAGET, que explica o pensamento da criança e como o conhecimento é construído, é bastante influente também na área de desenvolvimento musical. De sua obra extremamente vasta, seus estudos sobre o desenvolvimento do símbolo, particularmente o jogo simbólico encontram um paralelo com o desenvolvimento musical da criança (SWANWICK, 1979), bem como alguns dos conceitos básicos de sua teoria, como a noção de esquema e os processos de assimilação e acomodação continuam sendo usados em diversos modelos e teorias (FRANÇA e SILVA, 2002).

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 desenvolve-se musicalmente através das atividades de execução, composição e apreciação musical, como atividades centrais, apoiado na literatura e na técnica como atividades periféricas, o que será explicado detalhadamente mais adiante.

No entanto, uma breve introdução aos significados destas atividades se faz bastante útil neste momento: a *composição* envolve aspectos de criação musical, tanto na improvisação como no arranjo, permitindo uma maior liberdade para a tomada de decisão envolvendo vários elementos das músicas. Já a *execução* envolve atividades que utilizem a voz, o corpo, bem como fontes sonoras diversas, como tocar instrumentos de percussão, além da Flauta Doce. Na atividade de *apreciação*, desenvolve-se o “ouvir em audiência” a obra musical de terceiros, tanto obras trazidas pelo professor quanto aquelas sugeridas pelos alunos. A apreciação é

tida como atividade na qual o aluno participa ativamente, diferentemente de ouvir uma música como “fundo musical” na qual a atenção do indivíduo pode estar em qualquer outro foco. A *técnica* refere-se ao estudo instrumental, tratado de forma engajada com as outras atividades acima citadas. Estudos da *literatura* musical permearão todas as atividades apoiando as atividades de execução e apreciação trazendo uma perspectiva histórica, considerando aspectos estilísticos, do período, do compositor, entre outros elementos. (SWANWICK,1979)

O problema que orienta esta pesquisa sintetiza-se na seguinte questão: como se dá a passagem da figuratividade para a operatividade na aprendizagem musical por meio do ensino da Flauta Doce baseada no Modelo C(L)A(S)P.

Como objetivo geral tem-se: investigar os aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de Flauta Doce. Os objetivos específicos são:

1. Elaborar uma metodologia de ensino no Modelo C(L)A(S)P que contemple atividades pedagógico-musicais que contribuam para a relação entre os aspectos figurativos e os aspectos operativos da aprendizagem musical.
2. Aplicar esta metodologia a alunos de Flauta Doce e analisar os aspectos figurativos e operativos durante o aprendizado musical.

A minha intervenção como professora-pesquisadora neste caso se dará para possibilitar a aquisição da linguagem musical por meio da Flauta Doce, através de aulas semanais com grupos de alunos de uma escola pública.

Por meio deste trabalho, proponho-me a investigar como se dá a passagem da figuratividade para a operatividade na aprendizagem musical por meio do ensino de Flauta Doce. Percebe-se que nas aulas de instrumentos musicais, a alfabetização musical e sua notação (representação gráfica) tradicional é imposta ao aluno, mostrando-se como uma realidade pronta, difícil de assimilar. Raramente o aluno é estimulado a partir de sua ação, a estabelecer hipóteses sobre como representar graficamente a música, o que geraria nele a construção de uma representação significativa para a linguagem musical. Também, no método tradicional, é bastante raro que o aluno seja estimulado a improvisar, a compor, a

lidar com a representação mental da música, fixando o ensino a partir de regras impostas por métodos que são seguidos rotineiramente.

II – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL

Como este trabalho trata da aprendizagem musical por meio da Flauta Doce, discuto neste referencial teórico a importante questão de *como o aluno constrói o conhecimento*. Existem várias correntes que procuram responder a este problema já discutido por um longo período de tempo, e para iniciar, quero discutir três posições dominantes, o empirismo, o inatismo e o construtivismo, e como estas posições se propagaram na área de educação musical.

A primeira perspectiva pedagógica, é aquela que utiliza o modelo behaviorista, e explica a aprendizagem como um processo de aquisição do conhecimento de fora para dentro, sendo a aprendizagem resultante de uma resposta do sujeito a estímulos externos, e o aluno motivado por reforços. Acredita-se aqui no *mito da transmissão do conhecimento* (BECKER, 2004), o professor transmite o conhecimento aos alunos, que são como folhas em branco ou *tabulas rasas*.

Este modelo pedagógico fundamenta-se epistemologicamente sobre o empirismo (BECKER, 2004, p. 10). Segundo Locke, Berkeley e Hume, filósofos ingleses que defenderam o empirismo para explicar como ocorre a formação do conhecimento, o ser humano quando nasce é como uma *tabula rasa* sobre a qual vão sendo escritos todos os conhecimentos, que, adquiridos de fora do sujeito, depois passam para a sua mente, podendo vir dos outros ou da própria realidade. O professor enxerga o seu aluno desta maneira, não somente quando este nasceu, mas também em relação a cada novo conhecimento que vai ensinar ao aluno.

Esta perspectiva segue uma pedagogia centrada no professor, cabendo-lhe o papel de detentor de conhecimentos, responsável pela transmissão de conteúdos cuidadosamente planejados para os seus alunos, bem como, ao final, uma avaliação do que foi memorizado. Percebe-se, então, que a memorização tem grande importância nesta linha, e muitas escolas tradicionais de música e também projetos sociais enfatizam a memorização de canções, cantigas de roda para crianças menores ou repertórios instrumentais para as crianças maiores, detendo-se bastante

na repetição de conteúdos, muitas vezes sem sua devida compreensão.

Conforme BEYER:

nesta abordagem ainda se encontram o método Suzuki, método de ensino de leitura precoce, além de alguns programas estrangeiros de educação musical para bebês, que seguem em geral um procedimento todo padronizado e pré-fixado, independente do aluno ou da comunidade em que se trabalha. (2000, p. 45)

O empirismo, porém, não explica como se produz a passagem do conhecimento do exterior ao interior do sujeito, e porque, em muitos casos, não se produz conhecimento. Também não explica por que o que um indivíduo aprende não é totalmente igual àquilo que o outro tenta ensinar-lhe, e por que ocorrem diferenças na aprendizagem entre os indivíduos submetidos ao mesmo sistema de ensino. Outro problema desta concepção, “consiste em explicar como se formam conhecimentos novos, que ninguém poderia ensinar porque eram desconhecidos; no entanto parece inegável que os conhecimentos aumentam e estão em contínua evolução” (DELVAL, 2001, p. 71).

A segunda perspectiva pedagógica é o inatismo, fundamentado epistemologicamente sobre o apriorismo (BECKER, 2004). Esta perspectiva apóia-se na concepção de que o ser humano nasce com o conhecimento programado na sua herança genética e apresenta a aprendizagem como um processo de maturação, ou seja, “as condições de possibilidade do conhecimento são dadas na bagagem hereditária: de forma inata ou submetidas ao processo maturacional, mas, de qualquer forma, predeterminadas ou *a priori*” (BECKER, 2004, p.15). O professor é visto como um facilitador, um auxiliar do aluno e é o aluno quem determina o andamento da aula, pelas suas condições prévias. Qualquer ação que o aluno tenha é a princípio instrutiva e o professor deve interferir o mínimo possível.

Esta perspectiva pedagógica, diferentemente da anterior, é centrada no aluno e manifestou-se com os defensores da Escola Nova, que buscaram uma aprendizagem individualizada para cada criança, valorizando suas percepções particulares, seu desempenho espontâneo etc. Ao professor cabia mais preparar ambientes musicais estimulantes e deixar as crianças se desenvolverem livremente.

“Tal tendência levou a um esvaziamento de conteúdos musicais na aprendizagem, pois carecia de um acompanhamento mais técnico do professor” (BEYER, 2000, p. 46).

Como neste caso a aprendizagem depende do processo de maturação do sujeito, realizaram-se muitas pesquisas na área musical, para definir em qual idade a criança estaria apta para realizar determinadas habilidades musicais.

O apriorismo ou inatismo também não responde à questão fundamental do surgimento do conhecimento, pois se o conhecimento é o resultado de capacidades inatas, não se explica como este conhecimento surge e a razão de ser diferente em diferentes indivíduos. Para explicar o conhecimento, possivelmente tenha-se que recorrer a capacidades inatas, mas deveria então se buscar como estas se modificam e se desenvolvem.

A terceira concepção pedagógica que defende a origem do conhecimento como um processo de construção, é a construtivista. Esta concepção propõe que a origem do conhecimento deva ser buscada na interação sujeito-objeto e fundamenta-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget (Neuchatel, 1896-1980 Genebra), na qual ele defende que o sujeito se adapta ao meio, empregando desde o nascimento as estruturas inicialmente inatas das quais dispõe (os reflexos), que serão transformadas por outras mais eficientes, engendradas pelos processos da assimilação e acomodação, procurando sempre uma adaptação melhor num ciclo infundável.

No que concerne à aprendizagem musical:

a educação musical infantil se daria aqui no diálogo e interação entre educador e educando, com jogos de criação musical, brincadeiras imitativas, trabalhando também a representação aural dos sons. Os conteúdos são definidos a partir da observação do professor sobre os interesses do aluno, uma vez que mais importante que a aquisição e ‘armazenagem’ de informações musicais é que a criança aprenda os processos de elaboração e as características da linguagem musical. (BEYER, 2000, p. 47)

No Brasil tem-se o trabalho pioneiro de BEYER (1988), dentro deste contexto, que já em 1988, defendia que uma abordagem cognitiva seria extremamente necessária para a educação musical. A autora estabelece uma crítica

ao ensino de música a partir da teoria de Piaget, defendendo uma nova perspectiva para a educação musical.

Pesquisando sobre este referencial piagetiano, encontram-se ainda os importantes trabalhos de CESTARI (1983), LINO (1998), KEBACH (2003) e MAFFIOLETTI, (2005).

Segundo Pfleiderer Zimmerman, a teoria evolutiva foi a que exerceu maior influência na prática da educação musical “*seria seguramente la teoria de Jean Piaget, cuya influencia germinadora sobre el desarrollo intelectual y la psicología del conocimiento se extendió a través de más de la mitad del siglo XX*” (GAINZA, 1990, p. 25). Também HARGREAVES (1986) fala dos profundos efeitos da teoria piagetiana na psicologia da música. Muitos estudos na área de cognição musical fundamentam-se no constructo piagetiano, por isso torna-se importante para o educador musical o conhecimento desta teoria, que será minha discussão a seguir.

1 ASPECTOS DA TEORIA PIAGETIANA

PIAGET, ao fazer analogias 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” (1970, p. 15). 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 modificando-se 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 neste 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.

A noção de esquema torna-se fundamental para entender a teoria piagetiana. 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. Segundo DOLLE, “agir, é no final das contas, coordenar esquemas entre si ou encaixá-los num sistema regido por leis de totalidade” (1983, p. 58).

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

Sobre o primeiro fator, que é a maturação, PIAGET 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 dos estágios (que descrevo a seguir) é constante e tem sido encontrada em diferentes sociedades estudadas, mas as idades cronológicas destes estágios variam bastante (1964), demonstrando assim, que só a maturação não é suficiente para explicar as mudanças que ocorrem no indivíduo.

O segundo fator é a experiência, que PIAGET cita como “obviamente um fator básico no desenvolvimento das estruturas cognitivas” (1964, p. 178). PIAGET 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 em agir 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 das ações realizadas por ela 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” (1964, p. 179).

O terceiro fator é a transmissão social. PIAGET, 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” (1964, p. 180). PIAGET 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” (*loc. cit.*), dispondo de uma estrutura que possa assimilar essa informação.

O quarto fator, chamado de equilibração, 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).

Cabe ainda ressaltar que a ordem de sucessão dos estágios é constante, que cada estágio é definido por suas estruturas que sucessivamente integram as estruturas de conhecimento adquiridas nos estágios precedentes.

Estudando crianças e adolescentes por mais de cinquenta anos, Piaget conclui que eles passam por estágios de desenvolvimento, apesar de cada criança realizar isto no seu ritmo próprio, todas seguem a mesma ordem seqüencial. 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. Para entender-se o desenvolvimento do conhecimento, é necessário entender a formação, a elaboração, a organização e o funcionamento das estruturas, e para isso, retomo de forma bastante breve os estágios de desenvolvimento das estruturas.

O desenvolvimento inicia-se a partir dos reflexos inatos que serão transformados gradualmente em esquemas sensório-motores. O estágio sensório-motor vai do nascimento até aproximadamente os 18-24 meses, nele se desenvolve todo o conhecimento prático que constitui a subestrutura do posterior conhecimento representacional. Piaget estudou este período, dividindo-o em seis sub-estágios, detalhando como o bebê passa de reflexos iniciais até o desenvolvimento da representação interna, que discuto mais adiante ao descrever a gênese da imitação e do jogo.

Um segundo estágio, no qual temos a representação pré-operacional e o início da linguagem, ocorre aproximadamente entre dois e sete anos, durante o qual ocorre uma reconstrução no plano representacional de tudo que foi desenvolvido anteriormente no estágio sensório-motor. Tal estágio será objeto de discussão no próximo tópico. Ainda não há operações propriamente ditas, as ações sensório-motores não são imediatamente traduzidas em operações. A criança formará esquemas simbólicos que representam cópias internalizadas dos esquemas sensório-motores.

No terceiro estágio aparecem as operações, que são chamadas aqui de concretas, porque a criança opera sobre objetos concretos, e não ainda sobre hipóteses. Nesta idade, aproximadamente entre sete e onze anos, a criança forma os esquemas conceituais e ao final do estágio começa a trabalhar conforme os princípios da lógica, muito embora ainda dependente da existência física do objeto para suas elaborações.

Segue-se, então, o quarto estágio, aproximadamente após os doze anos, com o surgimento do pensamento hipotético-dedutivo, ou seja, o sujeito passa a dispor da capacidade de raciocinar sobre hipóteses e não mais sobre objetos apenas. Somente na adolescência é que o indivíduo estabelece relações entre os seus esquemas conceituais ampliando a sua capacidade de abstração.

A teoria dos diferentes estágios e as grandes mudanças qualitativas que neles ocorrem, é, segundo HARGREAVES (1992, p. 378), a primeira das três grandes influências da teoria piagetiana na psicologia desenvolvimental da música. A outra grande influência da teoria piagetiana é em relação à explicação sobre o desenvolvimento simbólico e os estudos sobre as transformações que ocorrem na criança quando do desenvolvimento da função simbólica. Em terceiro lugar, e de forma mais específica, tem-se os estudos sobre a conservação em música, pioneiramente desenvolvidos por ZIMMERMANN (Pflederer, 1964), que se baseiam na aplicação do conceito piagetiano de conservação à área musical, tópico que será discutido mais adiante e que conta com outra opinião diferente da parte de SLOBODA (1985).

Indiscutivelmente, a influência de Piaget em todo este referencial é bastante significativa e, mesmo sendo bastante complexa, justifica-se o seu estudo por parte dos professores que trabalham com a construção do conhecimento musical. Uma obra de PIAGET que é bastante citada nos referenciais teóricos de educação musical é “A formação do símbolo na criança – Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação” (1975), revestindo-se de grande interesse para este estudo devido ao componente simbólico que existe na música. Nesta obra, muitas vezes mal compreendida por teóricos da música, Piaget acompanha passo a passo, através de observações minuciosas sobre seus próprios filhos, a gênese da representação, a partir da imitação e do jogo, descreve o pensamento simbólico que se apóia em imagens mentais individuais, e também o pensamento intuitivo caracterizado pela predominância da assimilação sobre a acomodação, explicando o egocentrismo infantil (DOLLE, 1983). Considerando a importância desta obra para o entendimento da função simbólica na criança, passo a relatar a gênese da imitação e depois a gênese do jogo, bem como suas classificações e evoluções. A gênese e a evolução do jogo serão detalhados, pois SWANWICK (1986) estabeleceu um paralelo entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do Jogo, tópico discutido mais tarde neste trabalho.

1.2 A CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO NA CRIANÇA

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 de jogo simbólico ou jogo de imaginação. No terreno do jogo e da imitação Piaget acompanha a passagem da assimilação e da acomodação sensório-motoras – dois processos que parecem essenciais na constituição das formas primitivas e pré-verbais da inteligência - para a assimilação e a acomodação mentais, que caracterizam os inícios da representação.

1.2.1 A IMITAÇÃO E O SURGIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA

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 um predomínio da acomodação, sendo a imitação considerada um prolongamento da acomodação, enquanto que no jogo simbólico ocorre um predomínio da assimilação, conforme veremos mais adiante.

A gênese da imitação foi dividida por PIAGET em *seis fases* descritas a seguir: a *primeira fase*, chamada de ausência de imitação, na qual, não há imitação, porém, pode ser observado o contágio do choro de um bebê para os outros. O que ocorre, portanto, é um:

simples deflagrar do reflexo por um excitante externo.(...) Na medida em que o reflexo conduz a repetições, as quais perduram além da excitação inicial (cf. a sucção em seco etc.), é porque se exerce por assimilação funcional e esse (...) exercício reflexo dará lugar a uma assimilação reprodutora por incorporação de elementos exteriores ao próprio esquema reflexo: nesse caso as primeiras imitações serão possíveis. (1975, p. 21)

Na *segunda fase* da imitação, aproximadamente entre um e quatro meses,

ocorre a *imitação esporádica*, na qual os esquemas reflexos assimilam a si certos elementos exteriores em função da experiência adquirida pela reação circular primária,¹ e a imitação começa a aparecer. Aqui então, o bebê reproduz sons familiares, desde que haja interesse da sua parte nestes sons. Também ocorrem imitações no sentido de balançar a cabeça e de movimentar as mãos, seguindo um modelo proposto.

Na *terceira fase* da imitação, dos quatro aos oito meses aproximadamente, ocorre a imitação sistemática de sons já pertinentes à fonação da criança e de movimentos executados anteriormente pelo bebê de forma visível para ele. Nesta fase do período sensório-motor ocorre a coordenação dos movimentos de preensão e de visão, e o início das reações circulares secundárias. Estas consistem em tentativas de manter, através da repetição, uma mudança ambiental interessante que sua própria ação produziu acidentalmente.

Na *quarta fase* da imitação, que começa aproximadamente aos oito ou nove meses, o bebê começa a ser capaz de reproduzir os movimentos incidentes em partes sobre seu próprio corpo que não sejam visíveis para ele, como por exemplo, morder os lábios, mostrar a língua, abrir e fechar os olhos, e repetir gestos e sons que outrora não o atraíam.

Na *quinta fase*, por volta dos onze meses, o bebê repete modelos novos, inclusive aqueles invisíveis no próprio corpo, de forma sistemática e precisa. Em vez de limitar-se, no caso dos movimentos invisíveis do próprio corpo, a tentar os diversos esquemas conhecidos, como na fase anterior, a criança deste nível diferencia-os e tateia experimentalmente, e suas condutas desenvolvem-se com uma perseverança e uma segurança muito maiores.

À *sexta fase* Piaget dedica especial atenção, pois é aqui que a imitação desliga-se da ação atual e a criança é capaz de imitar interiormente uma série de modelos, isto é, a criança reproduz um modelo ausente, demonstrando a existência de uma imagem interiorizada. A criança agora pode agir “como se”, por *imitação diferida*, efetuando a passagem da inteligência sensório-motora à inteligência

¹ A reação circular é uma série de repetições de uma resposta sensório-motora, sendo a resposta inicial nova, não planejada, mas depois repetida pelo bebê.

representativa.

Através da interiorização da imitação, a inteligência tem acesso ao nível da representação, formando a *função simbólica* ou *semiótica*. Esta permite à criança representar os objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente, por meio de símbolos ou signos diferenciados. A capacidade evocadora é a função simbólica ou semiótica: os meios são a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico (DOLLE, 1983).

Para PIAGET, a imagem mental não é um prolongamento da percepção como tal, mas da atividade perceptiva, sendo uma forma elementar de inteligência, que deriva, ela mesma, da inteligência sensório-motora (1975). Como a partir da função semiótica a criança tem acesso à linguagem, esta se constitui de um sistema de signos convencionais e arbitrários; a imagem mental, em compensação, é “uma cópia do real e permite evocar o objeto, a pessoa, ou a situação em sua ausência” (DOLLE, 1983, p. 120).

1.2.2 A PASSAGEM DOS ESQUEMAS SENSÓRIO-MOTORES PARA OS ESQUEMAS CONCEITUAIS

Piaget em sua obra “A formação do símbolo na criança” também estudou detalhadamente como ocorre a passagem dos esquemas sensório-motores para os esquemas conceituais.

A linguagem permite à criança, neste estágio, evocar somente realidades particulares, neste ponto ainda não há formação de conceitos, pois não sabe pensar a generalidade, estando presa à particularidade. Quando faz uso da linguagem, a criança, nesta etapa, vê o que enuncia, construindo o mundo no plano representativo a partir dela mesma, confirmando o seu egocentrismo intelectual. Esse pensamento particular também pode ser observado no jogo simbólico, tratado detalhadamente a seguir, no qual a criança transforma o real de acordo com os seus desejos.

A partir da aquisição da função simbólica ou semiótica, a criança entra num

novo patamar de relações, que lhe permite distinguir os significantes dos significados, sendo que os primeiros permitem a evocação e os segundos a representação. A partir deste ponto, poderá representar suas ações e prever, antecipar e/ou evocar situações do passado. A função semiótica traz implícitas várias condutas novas, como a imitação diferida, o jogo simbólico, a imagem mental, o desenho.

No início, a imagem mental supõe uma reprodução ativa e esquematizante, não constituindo apenas um simples prolongamento da percepção, sendo que esta reprodução ocorre de acordo com a capacidade da criança de perceber, referindo-se à sua ação. Mais tarde, em relação à imagem mental, aproximadamente entre sete a oito anos, começa a capacidade de previsão, de antecipação “imagística”, que permite a reconstituição de processos cinéticos ou de transformação e a previsão, sendo resultado da capacidade de representar aliada à capacidade de operar.

Inicialmente a criança apresenta esquemas verbais, que seriam intermediários entre os significantes e os signos da linguagem; neste momento, as palavras de uma língua são usadas como símbolos, devido ao seu significado particular para a criança. Sobre os esquemas verbais, Piaget afirma que reúnem uma denominação conforme a ação da criança, e não se baseiam nos atributos do objeto. “Assim, Piaget observa que os primeiros esquemas verbais não passam de esquemas motores em vias de conceituação, não são nem esquemas motores puros, nem conceitos” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2002, p. 92).

Os primeiros signos verbais que a criança emprega são intermediários entre significantes simbólicos ou imitativos e verdadeiros signos, como exemplo cita o “tch, tch”, que a criança emite referindo-se a tudo que aparece e desaparece:

esses primeiros esquemas verbais não passam de esquemas sensório-motores em vias de conceitualização e não esquemas sensório-motores puros nem conceitos francos. Do esquema sensório-motor conservam o essencial, a saber, serem modos de ação generalizáveis, que se aplicam a objetos cada vez mais numerosos. Do conceito, porém, apresentam já um desligamento em relação à própria atividade e uma situação que, da ação pura, tende no sentido da constatação; além disso, do conceito anunciam o elemento característico da comunicação, porquanto são designados por fonemas verbais que os colocam em relação com a ação de outrem. (PIAGET, 1975, p. 282)

Piaget, explica que a possibilidade de representar é que está na base da formação de conceitos. Se de início ela estava presente na imitação do gesto motor, logo ela estará no aparelho fonador e mais tarde na construção do conceito. O recitativo da criança, dirigido a si mesmo ou aos outros é intermediário entre a evocação e a reconstituição, é o momento decisivo no qual a linguagem deixa de acompanhar o ato em curso para reconstituir a ação passada através da imagem mental, e fornecer à criança um começo de representação.

O avanço da conceituação verifica-se quando a criança pergunta “o que é?”, buscando aquilo que se relaciona ao mesmo tempo com o nome e com o conceito ou a classe do objeto. O conceito é geral e comunicável e a imagem singular e egocêntrica, a linguagem da criança desse nível permanece precisamente a meio-caminho entre a comunicação com o outro e o monólogo egocêntrico, ora dirige-se a si mesma, ora aos outros.

A imagem porque “constitui um substituto parcial da coisa significada, por uma espécie de ‘aderência do signo’ própria a todos os símbolos primitivos” (PIAGET, 1975, p. 292) já desempenha seu papel de significante. Assim é que se consideram os pré-conceitos como estando a meio-caminho entre o símbolo (figurativo) e o conceito propriamente dito (operativo).

Entre o pensamento pré-conceptual 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, o qual implica uma lógica transdutiva, que segundo PIAGET 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 (1975, p. 300).

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, como se pode deduzir do exposto.

Nesta fase, do pré-conceito, a criança não chega nem a generalidade nem a individualidade verdadeiras, lembrando imagens imitativas ou lúdicas (imagens

estáticas). “O pré-conceito implica a imagem e permanece em parte determinado por ela, enquanto o conceito dela se liberta por sua própria generalidade e não mais a emprega a não ser a título de ilustração” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2002, p. 98).

Por sua vez, o pensamento transdutivo, permite uma espécie de experiência mental no plano das representações, mas sem encaixes reversíveis de classes hierárquicas ou de relações. Este pensamento transdutivo é deformante e irreversível, centrado na criança. Em seguida, percebe-se a presença de intuições articuladas que marcam a passagem da transdução ao pensamento operatório, não havendo ainda generalidade ou agrupamentos.

Para Piaget, para que ocorra a passagem da inteligência sensório-motora para a conceitual existem duas condições básicas: um sistema de operações capaz de transformar as ações exteriores de sentido único em ações mentais móveis e reversíveis e uma coordenação interindividual das operações, capaz de assegurar, ao mesmo tempo, a reciprocidade geral dos pontos de vista e a correspondência entre o detalhe das operações e seus resultados.

Através da representação, a criança passará por nova e lenta evolução estrutural que lhe fornecerá a possibilidade do aparecimento da linguagem. 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 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. (2002, p. 103)

A função simbólica surge como a capacidade de distinção entre o significado

e o significante, e posteriormente surge a palavra ou o signo coletivo como união da imagem acústica e do objeto definido pelo esquema.

Nos primeiros anos, a lógica está implícita nas ações, mas não chega a ser consciente, a lógica existe independentemente do fato de ser representada ou de ser consciente para a criança. A aquisição do discurso, porém, implica necessariamente a representação, na medida em que se inicia como reconstituição ou evocação da ação.

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 se assentem. Esses processos só se equilibrarão rumo a descentração que resulta no equilíbrio estável entre a assimilação e a acomodação, tendendo a uma estrutura então finalmente reversível, já na operação.

Voltando a falar da evolução da imitação na criança, entre os dois e sete anos, a imitação amplia-se e generaliza-se de modo a tornar-se por vezes inconsciente, a criança imita porque confunde o seu ponto de vista com o dos outros, manifestação própria daquilo que Piaget chama de egocentrismo infantil.

Para este autor, o egocentrismo “é essencialmente um fenômeno de indiferenciação: confusão do ponto de vista próprio com o de outrem, ou da ação das coisas e pessoas com a atividade própria do sujeito” (PIAGET, 1975, p. 96). Em todos os casos esse egocentrismo é totalmente inconsciente, e a criança mesmo dizendo que não quer imitar e que o modelo não lhe interessa, acaba fazendo um avião igual ao do colega, imita os desenhos ou jogos dos irmãos, acreditando que foi sua a idéia.

Segundo DOLLE (1983), os esquemas podem ser considerados os precursores do conceito, aparecendo como os equivalentes funcionais dos conceitos, mas sem pensamento ou representação. Para que um conceito possa ser formado, é necessário um longo percurso que se inicia através da ação, ou seja, da vivência prática da criança, através dos esquemas sensório-motores. A criança

precisa do símbolo (singular e egocêntrico) e do signo (dado socialmente) para poder formar inicialmente o pré-conceito, que pode ser considerado um meio caminho entre o símbolo e o conceito. Mais tarde estes se tornarão esquemas simbólicos e depois intuitivos estando a serviço do pensamento.

Para Piaget, para que ocorra a passagem da inteligência sensório-motora para a conceitual existem duas condições básicas: um sistema de operações capaz de transformar as ações exteriores de sentido único em ações mentais móveis e reversíveis e uma coordenação interindividual das operações, capaz de assegurar, ao mesmo tempo, a reciprocidade geral dos pontos de vista e a correspondência entre o detalhe das operações e seus resultados.

1.2.3 ASPECTOS FIGURATIVOS E OPERATIVOS

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

PIAGET 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. (1973, p. 71)

DOLLE (1983) igualmente refere-se 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 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. (2002, p. 79)

Como visto em Piaget, também DOLLE (1983) refere-se ao aspecto operativo do pensamento como sendo sempre relativo às transformações, relacionando-se com tudo o que modifica o objeto, a partir da ação até as operações.

Segundo CESTARI (1983), o aspecto figurativo desempenha um papel preponderante no período pré-operatório e o operativo no período das operações concretas.

Ainda segundo a autora citada, 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 e os aspectos figurativos do pensamento para as condutas utilizadas na construção do símbolo (CESTARI, 1983, p. 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 ao operatório, ela passa não somente a ação, mas a compreensão desta – no nível representativo, 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, 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. (1978, p. 176)

A diferença entre o fazer e o compreender reside exatamente no pensamento causal e no implicativo. O fazer calca-se, portanto, na causalidade e o compreender na implicação, como conexão de significados. Beyer cita um exemplo

bastante iluminador para esta 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 este fazer que a levasse a compreender o que seja grave e agudo. Segundo BEYER, “a criança encadeava movimentos mas não significados. Ela não conseguia naquela idade emitir um conceito sobre a altura do som, mas conseguia fazer com que sua voz subisse ou descesse conforme o movimento corporal” (1995,p).

1.2.4 O JOGO

Como já descrito anteriormente, a imitação se orienta para o pólo da acomodação, mas quase todos os comportamentos são suscetíveis de se transformar em jogos, uma vez que se repetam por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional. Neste sentido “o jogo pode ser considerado recíproca (sic) e complemento da imitação” (PIAGET, 1975, p. 115). PIAGET cita: “o jogo evolui, (...) por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou poder” (1975, p. 118).

Para PIAGET, o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação. Já no início da vida do bebê percebe-se por meio dos jogos de exercício, o predomínio da assimilação, pois o jogo é a:

utilização das coisas por uma atividade que tem em si mesma a sua finalidade, o jogo primitivo começa, pois, por confundir-se quase com o conjunto das condutas sensório-motoras, das quais constitui um dos pólos: o dos comportamentos que não mais necessitam de novas acomodações e que se reproduzem por mero prazer funcional. (1975, p. 115)

Durante a fase sensório-motora, a imitação e o jogo ainda estão separados, vindo a reunir-se quando surge a representação, e é por isso que Piaget decide

estudá-los separadamente, acompanhando de perto a evolução de ambos. Então, assim como fez para explicar a imitação, Piaget acompanha em cada fase do período sensório-motor o nascimento e a evolução do jogo.

Mais adiante nesse trabalho, discutirei a posição de Piaget em relação à imitação e ao jogo, detalhadamente estudados, e a proposição de Swanwick ao falar da mesma questão, que, em minha opinião, não se ateve de forma precisa aos conceitos piagetianos nessa abordagem.

A obra de Piaget será importante na análise dos dados obtidos na atual pesquisa e será relacionada com a intervenção ocorrida nas aulas de Música e Flauta Doce. Em relação à construção do conhecimento musical, o professor que souber interpretar o que Piaget nos deixou, poderá compreender o que ocorre no interior da criança com maior facilidade, haja visto os importantes pontos discutidos acima.

2 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 isto possa ocorrer, vários autores como GAINZA (1990), HARGREAVES (1986), MILLS (1991), PAYNTER e ASTON (1970), PLUMMERIDGE (1991), REIMER (1989), SHAFER (1991), SWANWICK (1979, 2002) defendem a utilização de três atividades de envolvimento direto com a música: a apreciação, a execução e a composição musicais.

Percebo então que 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 é que vai

determinar o que ele vai aprender. Conforme estes 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, a experiência levando o sujeito a construir seus esquemas, conforme proposto no capítulo anterior. O professor desempenha um papel importante na condução dessa atividade, pois é ele quem formula questionamentos e as suposições para que o aluno construa seu conhecimento.

Segue-se, então, a importância de se utilizarem todas as atividades já mencionadas, apreciação, execução e composição, os meios que proporcionam aos alunos um envolvimento ativo e direto com a música, como centrais no ensino musical, apoiadas em atividades de literatura e na técnica. Esta é uma nova concepção de ensino instrumental, porque o que normalmente ocorre é um ensino instrumental fundamentado somente na execução instrumental, e esta, ainda, muitas vezes, sem um real significado para o aluno, servindo somente como uma reprodução de conhecimentos musicais. Infelizmente o que se presencia em muitos projetos sociais (e também em escolas de música) é justamente este tipo de ensino, muitas vezes conduzido por pessoas que já foram ensinadas desta maneira e pretendem, com muita boa vontade, mas sem conhecimentos didático-pedagógicos, ensinar a tocar instrumentos musicais.

Então, as atividades de composição, apreciação e execução ou performance, que serão explicitadas adiante, deveriam, segundo FRANÇA e SILVA (2002), 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 a autora:

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, (grifos no original) (...) 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. (p. 42)

Como vimos, as modalidades de envolvimento direto com a música, composição, apreciação e performance, constituem as formas pelas quais o sujeito pode experimentar a música, constituindo também os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência. Já as atividades de literatura e técnica, também serão utilizadas, permeando toda a aprendizagem musical.

Descrevo uma breve explicação das atividades presentes no Modelo C(L)A(S)P para que o leitor possa acompanhar como estas modalidades 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. Em sala de aula, a apreciação é considerada como um comportamento *ativo* por parte dos alunos, pois 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, pode-se expandir os horizontes culturais dos alunos, pois é a forma mais acessível para relacionar-se com a música para a maioria das pessoas.

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 neste sentido que aqui está sendo empregada. Creio que 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, considerando aspectos de estilos musicais, sobre os compositores, bem como os estudos da música, que se referem ao repertório escolhido.

Assim, a partir dessas atividades de engajamento com a música, que serão oportunizadas aos alunos envolvidos na minha pesquisa, gostaria de lançar um olhar sobre os aspectos cognitivos envolvidos nessas atividades – de forma mais específica, a passagem da figuratividade para a operatividade nas experiências musicais dos alunos.

3 A ABORDAGEM COGNITIVA DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Estudos recentes na área de cognição musical procuram investigar como os indivíduos constroem seus modelos mentais sobre a música, ou seja, como é a representação mental da música nos indivíduos. Para tal, estudam-se quais as estratégias utilizadas pelo sujeito para organizar o comportamento musical e como são as manifestações comportamentais desta representação mental (HARGREAVES, 1986). Para isto, se faz necessário pesquisar o comportamento musical dos indivíduos e, segundo FRANÇA e SILVA (2002), as modalidades de comportamento musical, composição, apreciação e execução, tornam-se janelas através das quais podemos investigar esses registros internos e compreender a natureza do desenvolvimento musical.

SLOBODA em sua explicação introdutória sobre a cognição musical, estabelece um paralelo entre uma situação humorística e a música, no sentido de que é necessário passar por um conhecimento cognitivo para depois apresentar um

comportamento emocional; para achar graça numa piada, é necessário que a “entendamos”, enfatizando assim o seu aspecto cognitivo. O mesmo ocorre com a música:

A person may understand a joke perfectly well without being moved to laughter by it. So it is with music. A person may understand the music he hears without being moved by it. If he *is* moved by it then he must have passed through the cognitive stage, which involves forming an abstract or symbolic *internal representation* of the music. The nature of this internal representation, and the things it allows a person to do with music, is the central subject matter of the cognitive psychology of music. (1985, p. 3)

Como já citado anteriormente, Piaget descreveu detalhadamente as grandes mudanças qualitativas que ocorrem com as crianças em vários estágios do seu desenvolvimento. Neste ponto, percebo uma importante interação que deveria ocorrer entre os professores de música e os estudiosos da área de educação, pois para os professores de música torna-se fundamental conhecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos, para melhor compreender o processo de construção do conhecimento musical. O desenvolvimento cognitivo em parte pode ser explicado em termos de ordem de aquisição de novas estruturas e habilidades cognitivas gerais, no sentido de que são usadas para várias habilidades específicas e não apenas algumas (SLOBODA, 1985), como no caso de habilidades musicais.

A seguir, passo a descrever o que acontece com o desenvolvimento cognitivo em termos de habilidades musicais nos indivíduos durante os estágios descritos por Piaget, baseada em estudos de SLOBODA (1985), BEYER (1988) e TAYLOR (1997).

3.1 ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Para SLOBODA (1995), a percepção auditiva é a mais primitiva de todas e através de estudos, mostra-se que os bebês são capazes de reagir a sons repentinos trinta dias antes do seu nascimento. Após o nascimento, todos os bebês são muito sensíveis às mudanças ambientais, prestando atenção em sons

diferentes, o que segundo Sloboda, não significa que os pais devam concluir que seus filhos são dotados de capacidades musicais especiais. Por sua vez, estudos realizados por CHANG e TREHUB (1997) concluíram que os bebês de cinco meses demonstram alterações nos batimentos cardíacos em resposta a mudanças estruturais de notas num padrão melódico, mas não demonstram alterações quando ocorre a transposição intacta da melodia, e também que os bebês percebem mudanças nos padrões rítmicos ocorridos. MOOG (1976), também desenvolveu vários estudos com bebês, demonstrando suas reações a diferentes estímulos musicais, a partir de seis meses de idade.

Neste primeiro período, fica claro que os bebês reagem a sons musicais, e também são sensíveis a mudanças em seqüências de altura e de ritmos. Além disto, BEYER ainda nos lembra que:

nesta etapa, forma-se uma série de elementos básicos necessários para a formação posterior do fazer musical na criança. Embora estes elementos não sejam musicais agora, apenas são esquemas sensório-motores que engendram, na passagem para um patamar superior, a formação de noções e, mais tarde, também de conceitos e outras estruturas. (...) O período sensório-motor funda esta base para construir sobre elas, nos períodos posteriores, o domínio sobre o discurso musical. (1988, p. 71)

SLOBODA (1985, p.196) comentado o que acontece com o indivíduo que nasce numa determinada cultura, usa o termo *enculturation* – enculturação, para explicar que as crianças passam por formas espontâneas de aquisição de conhecimentos musicais, inseridas em determinadas culturas. Por exemplo, as crianças pequenas não se esforçam para aprender a improvisar canções espontâneas, mas todas fazem isso naturalmente. Adultos não instruem as crianças na arte do canto infantil e mesmo assim as crianças cantam as canções da sua cultura.

3.2 ESTÁGIO PRÉ-OPERATÓRIO NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

A partir dos dezoito meses pode ser percebida uma grande novidade no

desenvolvimento cognitivo musical dos bebês: a presença do canto espontâneo. Neste, a criança usa tons determinados combinados em padrões melódicos simples e, apesar de a maioria das crianças já possuírem a linguagem falada, para o canto espontâneo elas não usam palavras. Isto, segundo SLOBODA (1985, p. 202), sugere que o desenvolvimento musical ocorre de forma isolada em relação ao desenvolvimento da linguagem verbal. Estudos sobre este cantar espontâneo das crianças pequenas MOOG (1976), demonstraram que no início as crianças limitam-se a intervalos melódicos de segundas e terças maiores e menores, e a partir do segundo ano de vida experimentam intervalos maiores, como quartas e quintas. Quando ocorrem pausas, parecem relacionadas à necessidade de respiração da criança, sendo os padrões rítmicos extremamente simples. Com a idade de três a quatro anos, estas canções tornam-se gradativamente mais longas e demonstram sinais de uma maior organização interna, com o uso proposital de repetições.

Com a idade de dois anos e meio ocorrem as primeiras tentativas de imitar canções ouvidas ou partes destas. No início, a criança imita somente palavras, muitas vezes incompletas ou ainda somente partes das palavras que sejam mais salientes ou mais repetidas, depois passa a cantar as extremidades da canção até conseguir repetir a canção inteira, o que ocorre entre três e cinco anos aproximadamente. As canções espontâneas praticamente desaparecem aos cinco anos, pois nesta fase a criança está cognitivamente muito interessada e envolvida em buscar a precisão em sua imitação. A terça menor aparece durante o quarto ano nas vocalizações musicais de todas as culturas, segundo TAYLOR (1997).

Com relação aos movimentos corporais e a música, observa-se que é muito comum crianças fazerem movimentos ao ouvirem música a partir de dezoito meses. Esta movimentação não tem ainda coordenação com o ritmo musical, mas antes, parece ocorrer em decorrência de um entusiasmo suscitado pela música nas crianças. Antes dos três anos, parece não existir nenhuma mudança referente à sincronização do ritmo da música com os movimentos corporais, estes começam a diminuir com a idade de quatro anos e praticamente desaparecem aos cinco anos, provavelmente decorrente do motivo exposto acima, ou seja, nesta idade o interesse da criança está muito mais focado em imitar com precisão as canções ouvidas.

Outro aspecto enfocado por MOOG (1976), em sua pesquisa referente à

percepção sonora, resultou que muito poucas crianças perceberam diferenças entre a música tonal e atonal ou dissonante, respondendo com movimentos corporais e vocais para ambos os tipos de música, demonstrando que para elas, tanto a música tonal como a atonal evocavam a mesma resposta. Por outro lado, muitas crianças não reconheceram padrões rítmicos como música, nem ao menos respondendo com movimentos corporais durante a pesquisa efetuada. Conclui-se então que as crianças, nesta fase, identificaram a música com um conteúdo melódico, porém sem ainda conferirem significação ao conteúdo harmônico.

Segundo BEYER (1988, p. 71), durante o estágio pré-operatório, no qual ocorre a passagem dos esquemas cognitivos sensorio-motores à representação, “a música será assimilada inicialmente por imagens, mais adiante por imagens-símbolos e finalmente, com a função simbólica consolidada, o fará pela representação”.

3.3 ESTÁGIO OPERATÓRIO CONCRETO NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Neste estágio percebe-se uma habilidade maior de imitar padrões tonais e rítmicos, de percepção de mudanças de duração e de habilidades de conservação em padrões rítmicos quando ocorrem modificações da melodia e na inversão rítmica e na transposição de altura melódica. Segundo TAYLOR (1997), foi comprovada que a aquisição completa das operações concretas fornece as estruturas cognitivas necessárias à conservação da melodia e do ritmo. Entre os sete e oito anos, a criança adquire a habilidade de diferenciar entre a sucessão no espaço e a sucessão no tempo, o que lhe dá estruturas cognitivas para efetuar a conservação musical.

SLOBODA (1985, p. 210) emite uma posição singular em relação aos estudos de conservação em música, classificando-os como “problemáticos, senão incoerentes”. Para defender sua posição, Sloboda explica que uma ocorrência musical é um evento separado no tempo, totalmente diferente do próximo evento. Assim sendo, não há necessariamente relação entre um evento musical e o próximo.

Quando vários pesquisadores argumentam que crianças com oito anos de idade conservam qualidade musicais, seria melhor, segundo Sloboda, que concluíssem que as crianças desta idade são capazes de perceber e lembrar aspectos invariantes de padrões diferentes. Para ele, apesar de esta habilidade ser de profundo interesse psicológico e de fundamental importância, ela não pode ser considerada “conservação”.

O mesmo posicionamento se verifica também em Hargreaves, quando ele questiona a validade do conceito de conservação musical, como pretendido nos estudos de conservação realizados por Piaget. Segundo Hargreaves, nas provas piagetianas, as crianças vêem as transformações às quais são submetidos os materiais (massa de modelar, líquidos) e depois são questionadas a respeito destas ocorrências, as transformações podem ser refeitas e o material pode voltar ao estado inicial da prova. No caso da música, a criança não pode observar as transformações físicas que ocorrem, porque a música é um evento limitado ao tempo e duas versões de uma mesma melodia não podem ser comparadas simultaneamente. A criança nunca poderá ter certeza se a segunda melodia que ela ouviu é de fato igual ou não à primeira, ela sempre terá de analisar as melodias como sendo de identidades distintas. O processo de reversibilidade não poderá ser efetuado fisicamente em frente à criança, pois não será possível observar a reversibilidade da transformação ocorrida musicalmente. Segundo HARGREAVES, *“it is no means clear that the cognitive processes involved in arriving at ‘correct’ responses to these tasks are those which characterize concrete operational thought”*. (1986, p. 46)

Em outra pesquisa, SLOBODA (1985) investigou como e quando as crianças organizam cognitivamente julgamentos sobre seqüências musicais, apresentando-lhes seqüências dissonantes, consonantes ou com pequenas modificações estruturais em uma delas. Pediu-lhes que respondessem diretamente, após ouvir seqüências musicais, julgando-as como “certas ou erradas”, sendo que as “erradas” continham dissonâncias. Essa pesquisa demonstrou que existe um progresso referente à idade, após os cinco anos até a idade adulta, no qual o indivíduo se torna capaz de fazer um julgamento cada vez mais acurado sobre aspectos sucessivamente mais difíceis musicalmente falando, iniciando com a habilidade de

detectar grandes dissonâncias e evoluindo na habilidade de detectar pequenas violações em seqüências de estruturas.

Nas pesquisas citadas, SLOBODA (1985) refere-se ainda a dois aspectos instigantes: um deles é que as meninas obtiveram resultados melhores que os meninos nestes testes considerando a maioria das idades. Esses resultados também foram obtidos por outras pesquisas semelhantes (SCHUTER-DYSON e GABRIEL, 1981). O outro aspecto refere-se ao fato de que treinamentos musicais formais, como aulas de música, não influenciaram nos resultados obtidos. Este é um dado que causa estranheza, mas que confirma que estas habilidades musicais aqui em questão, são resultantes daquilo que Sloboda chama de enculturação, isto é, decorrem do encontro natural das crianças com a música da sua cultura, e não de aulas específicas na área musical.

SLOBODA (1985) também realizou pesquisas em relação a regras ou a estilos musicais, como já tinham sido realizadas por GARDNER (1973). Nestas pesquisas procurava-se descobrir se os sujeitos sabiam responder se dois extratos musicais viriam do mesmo compositor, da mesma obra ou do mesmo período. Os resultados demonstraram importantes diferenças em relação às idades dos sujeitos. As crianças de seis anos demonstravam poucas habilidades para justificar suas respostas, e seus comentários referiam-se na maioria das vezes às dimensões como: alto/baixo, forte/fraco ou lento/rápido. Já com oito anos, as crianças manifestavam seus julgamentos usando metáforas de áreas não musicais, como: “parece um cavalo correndo”, “monótono e chato” “parece de igreja”, e outros. Aos onze anos os sujeitos começavam a apoiar suas respostas em aspectos de instrumentação, caráter rítmico e textura enquanto que aos catorze anos, os sujeitos justificavam suas respostas em termos estilísticos, como “jazz”, “barroco” e acertavam bastante quando as obras eram de períodos completamente diferentes como diferenças entre Bach e Boulez (diferença de 300 anos). A partir dos resultados obtidos nestas pesquisas, Sloboda concluiu que se pode observar uma progressão dos sujeitos em relação aos julgamentos, sendo que esta progressão acompanha às idades dos sujeitos, baseados em aspectos muito simples aos seis anos e alcançando aspectos multidimensionais e complexos de estilo e linguagem aos catorze anos. Conforme SLOBODA:

Changes in musical awareness between the ages of five and 10 seem to reflect a general intellectual change from enactive competence, which is displayed only within the bounds of specific and directed activities, to a reflective awareness of the structures and principles which underlie such competence. This change is characterized by Piaget as a change from pre-operational to operational thought. (1985, p. 215)

Esta posição é compartilhada por BEYER que, referindo-se ao período operatório concreto, cita:

verifica-se a passagem de um domínio figurativo para um domínio operativo da música. Isto se torna possível pela reversibilidade nas operações, dinamizando aquilo que até agora era apenas unidirecional. A reversibilidade pode ser verificada também no binômio percepção-expressão, sendo que um retroalimenta o outro para os progressos sucessivos na música. Assim, a percepção musical é bidirecional. Também neste estágio a criança terá condições de 'desmontar' a canção e montá-la novamente, analisando parte por parte e apreendendo o funcionamento das relações entre elas. Desta forma, a criança inicia-se nas relações de consequência e nas noções de verticalidade de uma melodia. (1988, p. 72)

3.4 ESTÁGIO OPERATÓRIO FORMAL NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Neste período observa-se uma outra grande diferença no modo de pensar das crianças. A partir deste ponto do seu desenvolvimento cognitivo o adolescente tem uma nova grande possibilidade que é a de pensar sobre abstrações, através do pensamento hipotético-dedutivo. A percepção musical, que antes era analítica e linear, passa a ser analítica e estrutural, isto é, o sujeito percebe dimensões no sentido vertical direcional, além das já existentes no sentido horizontal bidirecional. A criança ou adolescente passa também a demonstrar relações adequadas entre antecedente e consequente em relação a trechos musicais (BEYER, 1988).

Neste estágio o indivíduo passa a desenvolver a capacidade de entender o conceito de tonalidade. Isto é importante, pois, com este conceito, passará a conseguir improvisar musicalmente, tomando consciência da tonalidade e da harmonia envolvidas nesta atividade. A partir da harmonia, o indivíduo passará a entender as comparações entre várias harmonias diferentes, compreendendo as suas formas musicais e passará a compreender os períodos históricos seguindo, então, as teorias dos movimentos estéticos (BEYER, 1988). Assim, a partir do

pensamento hipotético-dedutivo, as capacidades para novas abstrações daqui por diante passam a ser ilimitadas.

Como já citado anteriormente, o trabalho de BEYER foi pioneiro no Brasil, a ele se seguiram vários estudos muito interessantes sobre o desenvolvimento cognitivo com base na Epistemologia Genética de Piaget, dos quais destaco os de CESTARI (1983); LINO (1998); KEBACH (2003) e MAFFIOLETTI (2005).

CESTARI, em sua dissertação de mestrado, analisou as condutas espontâneas evidenciadas por crianças ao representar graficamente melodias e como se dá o estabelecimento de relações entre essas condutas e o desenvolvimento cognitivo. A autora conclui que para que possa ocorrer a representação gráfica da música, são necessários os aspectos figurativos e operativos, sendo que o figurativo age na formação do símbolo e o operativo na relação de correspondência entre som/grafia:

Observe-se então que (...) os sujeitos necessitam avaliar os elementos descontínuos, (sons) e estabelecer uma relação de correspondência entre os dois conjuntos (sons e grafias), tendo de recorrer a estruturas operativas. Entretanto, só esse procedimento, no caso de representação gráfica da melodia, não é suficiente, uma vez que há necessidade de engendrar uma imagem visual expressa pelo símbolo, para representar a imagem auditiva (...) segundo Piaget, as estruturas operativas possibilitam o conhecimento das transformações de uma configuração a outra, enquanto as estruturas figurativas proporcionam o conhecimento desses estados, eles próprios ligados pelas transformações, existindo, assim, uma interação funcional entre essas duas estruturas. (1983, p. 81).

Esta posição confirma que, para que o aluno se torne apto a usar a linguagem musical representada graficamente, são necessários os aspectos figurativos e operativos.

Na literatura específica abordando este tema, existem vários trabalhos muito interessantes sobre a evolução da notação gráfica espontânea de crianças, como os trabalhos de DAVIDSON e SCRIPP (1988), FREY-STEIFF (1990), SALLES (1996), LINO (1998). Nestes trabalhos foram realizados estudos das hipóteses representativas elaboradas pelas crianças em relação ao objeto sonoro, revelando estratégias gráficas específicas.

Como no meu trabalho o enfoque é direcionado ao ensino instrumental,

deixei os alunos trabalharem num período inicial com a criação de sua notação individual, para depois apresentar a notação analógica, também utilizada para a grafia da música contemporânea e depois a notação tradicional.

LINO, ao estudar as representações gráficas da notação musical com crianças, investigou as hipóteses infantis como formas de organização coerente e original dos seus conhecimentos. A autora estudou como a criança estrutura o seu sistema representativo musical através da compreensão de suas relações.

A autora preocupou-se também com a questão da efemeridade da música, e de como a criança desenvolve a imagem aural, que seria a imitação interiorizada de estímulos sonoros, considerando a formação de imagens e representações de elementos vivenciados. Enquanto na imagem visual os objetos podem ser observados no espaço e tempo, na imagem auditiva isto não ocorre, pois o som existe num tempo e direção, extinguindo-se logo a seguir:

para a criança representar graficamente uma melodia ela precisa ter construído mentalmente este objeto em seu pensamento. Visto que as atividades representativas são formas de conhecer, instrumentos que a criança utiliza para compreender e apreender o seu mundo, para a criança escrever música é necessário que ela tenha a imagem aural desta, reconstituindo-a mentalmente. Isto porque, na música, os objetos sonoros desaparecem no tempo de seu acontecer e só podem ser estendidos através do pensamento, a imagem aural. (LINO, 1998, p. 46)

LINO (1998) cita ainda que a imagem aural é alcançada no período pré-operatório, mas começa a se formar desde o momento no qual a criança tenha uma experiência significativa com música.

Kebach procurou compreender as condutas musicais das crianças a partir da análise de seu conhecimento espontâneo sobre o objeto musical, a construção do conhecimento referente à área musical e a constatação dos diferentes níveis de desenvolvimento dos sujeitos pesquisados a partir da Epistemologia Genética. Utilizou-se, para este estudo, do Método Clínico, criando provas específicas para verificar as hipóteses sobre a construção do conhecimento musical, estudando como os sujeitos diferenciam o objeto musical através das abstrações feitas sobre os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre) e de que modo conseguem integrar (ou não) esse conhecimento em seus esquemas de ação,

generalizando essa aprendizagem feita sobre cada elemento em jogo abordado nas provas clínicas.

Maffioletti, em sua tese de doutorado, investiga a formação do conhecimento novo na Composição Musical Infantil, vinculando os avanços na área musical aos processos de abstração reflexionante, fundamentada em Piaget. Utilizou-se também do Método Clínico como metodologia de pesquisa e os resultados mostraram que o desenvolvimento da composição caracteriza-se pela construção gradativa de uma visão de conjunto, que é propiciada pela formação de interdependências e conexões que modificam os modos de produzir conhecimento, permitindo novas articulações na macroestrutura da composição.

Analisando a operatoriedade do tempo para a educação musical, ou seja, o fato do aluno perceber que a música não é feita de sons isolados, mas que estes se conectam numa sucessão temporal, a autora usa a expressão “a perspectiva da nota seguinte”, já utilizada por Sloboda e outros pesquisadores, em contraposição a uma visão global da sucessão sonora no tempo:

cada som é um evento em si mesmo, que surge sem incluir-se nos sons que já passaram e desaparece sem conectar-se aos novos sons que chegam. Trabalhar *‘na perspectiva da nota seguinte’* significa que a criança não inclui a duração parcial de uma nota na duração total da composição, nem a sucessão é compreendida como a série e todos os acontecimentos em curso. Assim, ela toca uma nota após outra nota, um ritmo após outro ritmo, como se estivesse descomprometida com a progressão do tempo. (MAFFIOLETTI, 2005, p. 207, grifo no original)

Ao observar as composições espontâneas das crianças, MAFFIOLETTI comenta que no início a criança realiza explorações sonoras, e para a criança, compor, significa “manter-se tocando”, como o aspecto mais concreto da atividade. “Paradoxalmente, o fluir constante do gesto ao acaso, as descobertas fortuitas e os sons fora de ordem preparam o surgimento da intencionalidade musical” (2005, p.152).

A intencionalidade na composição é um fator pouco discutido nos diversos trabalhos sobre o assunto. MAFFIOLETTI, no seu trabalho, discorre sobre o surgimento da intencionalidade na composição, atrelando-a a representação mental do som, a imagem aural. A criança poderá assim reencontrar através da

representação mental, as notas e ritmos que já tocou ou imaginou, mas que deixaram de soar:

Para reproduzir um gesto fortuito, feito ao acaso, a criança deverá conservar o espírito de 'finalidade' ou 'meta' (grifos no original), gerando uma necessidade de nível superior, que consiste em criar uma representação desse gesto ou som para não perdê-lo de vista enquanto tenta reencontrá-lo. Como nos explica Piaget (1936), 'um ato é intencional quando é determinado pela representação (...) porque a intencionalidade está vinculada à capacidade de evocar imagens'. Embora envolva um aprimoramento do gesto, não se trata simplesmente de controlá-lo, mas sim de criar uma imagem que o represente. Essa aquisição no plano da aprendizagem musical é tão importante quanto a noção de permanência do objeto no desenvolvimento da inteligência segundo Jean Piaget. (2005, p. 153)

Para minha posterior análise do processo de composição dos alunos, levarei em conta a intencionalidade dos alunos ao realizarem as escolhas das notas tocadas na Flauta Doce. Observarei se os alunos tocam ou escrevem notas, como que explorando os sons possíveis, ou se já existe uma intenção anterior ao tocar ou escrever as notas escolhidas.

A decisão entre uma apreciação livre ou uma apreciação mais estruturada, requer do professor uma grande sensibilidade para perceber o que será mais apropriado ao grupo de alunos. Para esta decisão, gostaria de comentar o trabalho de Jeanne BAMBERGER (1995), que realizou estudos analisando condutas das crianças durante o fazer musical, procurando investigar o desenvolvimento musical das mesmas.

Em Cambridge, Massachusetts, Bamberger criou um "Laboratório de fazer coisas" em uma escola pública, onde estudava o comportamento musical das crianças. Bamberger defende constantemente as múltiplas escutas, ou seja, segundo ela, as pessoas podem ouvir os mesmos eventos sonoros concentrando-se em aspectos diferentes e estruturando-os de outras maneiras. As diferentes modalidades de apreensão e de organização mental sobre a realidade ouvida, uma combinação de fatores internos e externos ao indivíduo são responsáveis pelas escutas diferentes a partir de um mesmo objeto musical.

Esta interessante discussão lembra a importância de os professores estarem atentos às múltiplas escutas dos seus alunos, requerendo atenção a respostas

inesperadas por parte dos alunos. Contudo, percebo que existem alunos que sem a presença de um material mais estruturado, não conseguem se manter concentrados na escuta musical, pois para eles os sons só existem quando estão sendo ouvidos, ainda não há a imagem aural, que permite estabelecer significados, ou relações para discussão posterior. Para estes casos, utilizei um material concreto, que denominei Mapa Musical, que pode prender a atenção dos alunos, instigando-os a ouvirem mais vezes a apreciação proposta pelo professor, mantendo a sua atenção constante e desafiando-os para o estabelecimento de relações.

O Mapa Musical funciona como canalizador de atenções para os alunos, e como citam WUYTACK e PALHEIROS, “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” (1995, p. 18).

Ainda justificando a representação visual como apoio para a atividade de apreciação musical, os autores acima citados completam:

Constatamos que podemos perceber uma melodia, um ritmo ou um acorde, como uma unidade, um conjunto. Mas quanto mais longo for este elemento, mais difícil será estabelecer um contacto imediato e uma percepção de unidade. É então necessário que certas unidades musicais, que podem ser percebidas diretamente, sejam postas em relevo durante a audição. É sobre esta experiência imediata, no início inconsciente, mas em seguida tornada consciente, que assenta a percepção alargada de unidade da obra musical. Os diversos elementos que dão origem a uma composição (células rítmicas, frases melódicas, estruturas harmônicas, etc.) constituem também a base de uma audição bem sucedida; por isso, o estudo do material temático tem uma grande importância. Nesse sentido, uma prática musical activa (sic) desenvolverá, no ouvinte, as faculdades de assimilação e integração dos vários elementos da música. Por outro lado, o ouvinte conseguirá, assim, perceber progressivamente a unidade de um conjunto mais vasto, cuja totalidade não é imediatamente acessível. (p. 18)

Quando usar a apreciação livre ou a estruturada dependerá da decisão do professor, analisando as reações de seus alunos e as suas possibilidades de respostas ao que está sendo proposto, sendo uma decisão difícil que requer um conhecimento dos variados processos mentais presentes nos alunos. O Mapa Musical sempre será visto como uma forma de apoio para a atividade principal, que é a apreciação musical.

Ao estudar este referencial teórico, percebe-se a importância de conhecer os

diferentes processos cognitivos subjacentes aos comportamentos musicais. Este conhecimento dos diversos processos cognitivos presentes na aprendizagem musical, trará ao professor de música a possibilidade de um acompanhamento melhor do seu aluno, podendo programar o ensino em complexidades crescentes e significativas de acordo com os processos aqui discutidos.

A representação mental da música e os processos pelos quais ela é criada não podem ser observados diretamente, temos que inferir sua existência e natureza a partir do estudo criterioso do comportamento musical dos sujeitos, bem como pela verbalização a respeito de atividades musicais (SLOBODA, 1985, p. 3). Portanto, as modalidades fundamentais de comportamento musical – compor, tocar e ouvir música, serão consideradas como objetos de estudo através das quais podemos investigar os processos cognitivos musicais que ocorrem nos sujeitos. Estas modalidades serão discutidas a seguir, dentro do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick.

4 A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL E O MODELO C(L)A(S)P

Grande parte das pesquisas na área de psicologia da música tem recorrido a testes laboratoriais, concentrando-se em estudar as habilidades e aptidões musicais a partir de estímulos de sons, intervalos, escalas, etc. Nestes estudos, porém, observa-se uma abordagem atomística onde conhecimentos fragmentados de algumas habilidades são analisados de forma isolada, sem que o indivíduo tenha uma experiência musical completa. Deste modo, os elementos musicais são reduzidos a parâmetros isolados da percepção musical e não demonstram a compreensão da linguagem musical ou da expressão musical do indivíduo.

HENTSCHKE (1993) considera que a primeira teoria que avalia o conhecimento musical de forma abrangente, não se detendo nos testes de habilidades específicas de abordagem psicométrica, é a Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick que, segundo ela, pode ser utilizada como referencial teórico para um trabalho de educação musical.

Esta teoria é derivada do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, proposto por SWANWICK e TILLMAN (1986) que resultou da análise de composições de alunos em escolas regulares e mais tarde foi convertido na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Em sua teoria, SWANWICK (1988), sugere que a seqüência de desenvolvimento musical pode ser utilizada como critério de avaliação para as atividades de composição, execução e apreciação musicais.

Swanwick e Tillman, ao coletarem as composições de crianças por um período de quatro anos, pretenderam demonstrar que o desenvolvimento musical ocorre numa ordem particular e que essa seqüência pode ser observada em todas as crianças. Para tanto, coletaram e estudaram as composições de alunos de uma escola regular de Londres com alunos provenientes de diferentes grupos étnicos, com idades entre três e onze anos e alguns alunos de quinze anos. Cabe ressaltar que as crianças desta escola possuem em seu currículo aulas de educação musical, e o assim chamado “Modelo Espiral” “emergiu da análise das composições e se propôs a explicar o fenômeno musical a partir do fazer musical real, exposto a condições diversas” (WEICHSELBAUM, 2003, p. 14). Aqui se verifica a abrangência das tarefas avaliadas, que partiu do comportamento musical espontâneo das composições dos indivíduos, muito diferente da abordagem isolada de testes laboratoriais.

As 745 composições coletadas ao longo de quatro anos foram reunidas numa amostra, sendo que professores/juízes as analisaram e classificaram desconhecendo as idades das crianças. O resultado mostrou uma correlação entre as idades dos alunos e as composições analisadas. A partir destes resultados e relacionando os dados com a teoria de Jogo de Piaget, o autor chegou a um modelo teórico mais sofisticado, investigando a natureza e a fonte do pensamento musical nesses indivíduos.

Em uma de suas publicações anteriores, “A basis for Music Education”, de 1979, Swanwick categorizou e hierarquizou os objetivos educacionais para a música, renunciando de certa forma, os quatro níveis de conhecimento musical, que posteriormente seriam denominados de estágios ou camadas da Espiral (WEICHSELBAUM, 2003). Estas “dimensões de crítica musical” são as formas através das quais o indivíduo responde à música, denominadas de Materiais,

Expressão, Forma e Valor, sendo que posteriormente foram consideradas como estágios cumulativos do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, como pode ser observado na *Figura 1*, sendo ainda cada estágio musical composto de duas fases distintas.

A existência dos dois lados distintos, esquerdo e direito no Modelo Espiral, evidencia as características distintas, porém complementares que ocorrem em cada estágio. O lado esquerdo caracteriza-se por um relacionamento com música de maneira idiossincrática e egocêntrica. As fases Sensorial, Expressão Pessoal e Especulativo compartilham estas características, apesar de pertencerem a estágios diferentes. O lado direito do Modelo Espiral sugere uma preocupação com as normas musicais estabelecidas, de conformidade com modelos externos, característico das fases Manipulativo, Vernáculo e Idiomático. “Cada nova fase do Modelo Espiral representa uma mudança distinta e qualitativa” (WEICHSELBAUM, 2003, p. 25). SWANWICK e RUNFOLA descrevem como se processa o desenvolvimento musical da fase manipulativa em diante:

Uma fase inicial de exploração dos sons se transforma em controle manipulativo. Com essa habilidade técnica, a expressão musical se torna possível, primeiramente de forma espontânea, mas, depois de maneira mais convencional, com procedimentos vernaculares comuns de fraseado e seqüência. Essas convenções são posteriormente assimiladas à forma musical, inicialmente como especulação e depois em idiomas e estilos específicos. Para além dessas características, está a possibilidade do valor simbólico [da música] para o indivíduo e seu comprometimento pessoal sistemático. (2002, p. 386)

Desta forma, estabelece-se uma relação complementar entre os dois lados do Modelo Espiral, que são importantes para um enfoque equilibrado nas aulas de educação musical, como advogado por SWANWICK (1994).

Os critérios para a avaliação do desenvolvimento musical, definidos por Swanwick e compilados por SILVA (1998) são os seguintes:

MATERIAIS

Modo Sensorial

Manifesta-se pelo prazer do som em si e a composição revela-se como uma prazerosa exploração dos sons, particularmente dos timbres e variações de intensidade. A

organização é espontânea, não sendo previsível. O pulso é regular e as variações de colorido tonal ainda não demonstram um significado estrutural ou expressivo.

Modo Manipulativo

Caracteriza-se pelo prazer de manipular e controlar os instrumentos, tornando possível a repetição de padrões musicais. Os instrumentos e suas características físicas possibilitam diversos manejos, evidenciando procedimentos sonoros. Apresenta-se algum controle nas composições e execuções.

EXPRESSÃO

Modo Expressivo

A expressividade é aparente devido à ocorrência intencional de mudanças de andamento e níveis de intensidade. Há esboços de frases, cujas repetições podem ser instáveis. A composição revela pouco controle estrutural e passa uma impressão de espontaneidade, sem desenvolvimento de idéias musicais. Na apreciação o aluno percebe o caráter expressivo, a atmosfera ou clima emocional da obra.

Modo Vernacular

As composições tendem a ser mais curtas, previsíveis, e utilizam padrões socialmente compartilhados de figuras rítmicas e melódicas. A expressividade fica subordinada às convenções, especialmente as frases musicais tendem a ser organizadas em modelos de 2,4 ou 8 compassos. A organização métrica é comum. A execução é fluente e convencionalmente expressiva, a interpretação é previsível.

FORMA

Modo Especulativo

As composições vão além da repetição deliberada de padrões, aparecendo surpresas e novidades. A execução é expressiva e segura e contém alguns toques de imaginação. O aluno percebe as relações estruturais, identificando o que é incomum ou inesperado em uma peça, ao realizar a apreciação musical.

Modo Idiomático

As surpresas estruturais se integram à composição, dentro de um estilo particular e reconhecível. São empregadas práticas idiomáticas claras. Na execução percebe-se uma nítida noção de estilo e uma caracterização expressiva baseada em tradições musicais claramente identificáveis. Na apreciação o aluno enquadra a música dentro de um contexto estilístico e demonstra percepção de mecanismos técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam determinado idioma ou estilo.

VALOR

Modo Simbólico

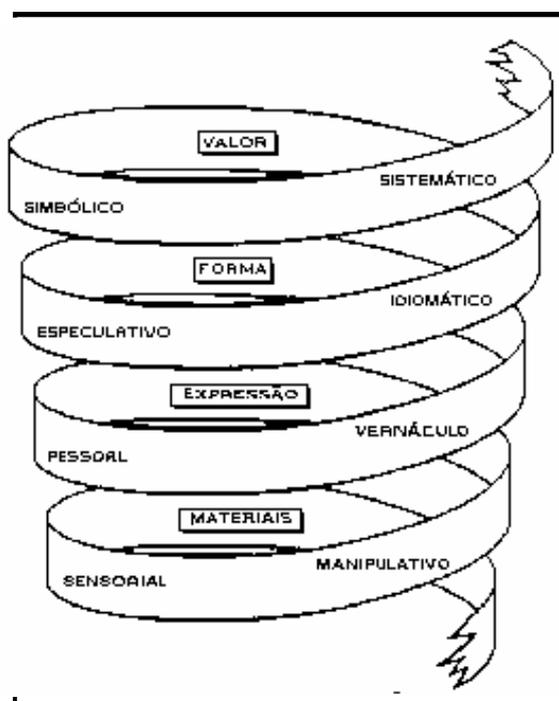
Ocorre uma forte identificação pessoal com determinadas peças de música, músicos ou intérpretes, grupos particulares de timbres, frases ou progressões harmônicas. Percebe-se um forte envolvimento pessoal do compositor com a obra. A execução demonstra segurança técnica e é estilisticamente convincente, com refinamento de detalhes expressivos e estruturais. Na apreciação, o aluno compreende como os materiais sonoros são organizados para produzir determinado caráter expressivo e relações formais estilisticamente coerentes. O aluno também revela um sentimento de valorização da música

podendo se envolver em alguma área específica do fazer musical.

Modo Sistemático

As obras podem ser originadas por novos materiais musicais, como escalas, sistemas harmônicos, sons criados eletronicamente ou por novas tecnologias. Na execução, o domínio técnico está totalmente a serviço da comunicação musical. Forma e expressão se fundem gerando um resultado coerente e personalizado. Novos insights musicais são explorados de forma sistemática e imaginativa. Na apreciação o aluno revela uma profunda compreensão em relação ao valor cultural da música em consequência de uma desenvolvida sensibilidade ao material sonoro e da habilidade de identificar expressividade e compreensão de forma musical. Preferências pessoais cedem lugar a um comprometimento sistemático com a música como uma forma de discurso simbólico.

FIGURA 1 - A ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL (Swanwick, 1994, p. 90)



SWANWICK (1979) propôs uma integração, bem como uma 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 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, bem como uma hierarquia em relação às atividades centrais de envolvimento direto com a música, que são a composição, apreciação e performance e as concernentes aos estudos de literatura e técnica como periféricas, embora os admitindo-as como necessárias.

Este enfoque de Swanwick revolucionou a visão no ensino de música – tanto na área de ensino instrumental como na área de educação musical (antiga teoria musical). As implicações curriculares do Modelo C(L)A(S)P são radicalmente de um novo paradigma no ensino musical. O fato de considerar a técnica e literatura como periféricas no ensino de instrumentos musicais, faz com que o ensino instrumental deixe de ser somente uma reprodução de habilidades técnicas e motoras.

SWANWICK defende a visão de música como “uma forma de discurso impregnada de metáfora” (2003, p. 56), para ele a música é uma forma simbólica, rica em potencial metafórico. Os processos metafóricos, segundo o autor, são os seguintes 1) transformar sons em “melodias”, gestos; 2) transformar essas “melodias”, esses gestos, em estruturas; e 3) transformar essas estruturas simbólicas em experiências significativas. “Esses processos metafóricos são internos, invisíveis, mas podemos observar seus efeitos nas várias camadas da atividade musical. Chamo essas camadas *materiais, expressão, forma e valor*” (2003, p. 56, grifos do autor). Estas são justamente os quatro estágios da Espiral de Desenvolvimento Musical.

Para que no ensino musical os alunos possam ter acesso aos três processos metafóricos, isto é, quando sons se transformam em “gestos, e quando esses gestos mudam para formas entrelaçadas, a música pode relacionar e informar os contornos e motivos de nossas experiências prévias de vida” (SWANWICK, 2003, p. 66), SWANWICK propõe três “princípios simples de ação” que são:

- 1) Considerar a música como discurso: por mais simples que uma frase musical possa ser,

o professor deverá considerá-la como tendo um significado musical, metafórico, e não como um intervalo, tempo ou compasso.

2) Considerar o discurso musical dos alunos: “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega (...) não os introduzimos na música, eles são bem familiarizados com ela”. A partir do respeito ao discurso musical do aluno, o professor dá ao aluno a “oportunidade de trazer suas próprias idéias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a ‘música de fora’”.

3) Fluência no início e no final – o autor recomenda que a fluência musical preceda a leitura e a escrita musical, recomendando o “tocar de ouvido”, que favoreça uma relação de fluência que não se atenha aos aspectos de decodificação de uma notação que é bastante difícil para os alunos no início da aprendizagem, e que esta fluência acompanhe o aluno do início ao final de sua prática musical. (2003, p. 68)

Com estes três princípios, SWANWICK dirige o olhar do professor de música “sobre a qualidade da educação musical, sobre o *como* em vez de *que*”. Esses princípios podem ser usados por “qualquer professor em qualquer contexto, organizado de forma rígida ou flexível” (2003, p. 70), permitindo que cada aluno encontre o seu caminho significativo na prática musical, permeada de qualidade no presente momento.

Por outro lado, em relação à fundamentação teórica piagetiana, Swanwick não se ateve de forma precisa aos seus conceitos, questão sobre a qual gostaria de fazer algumas observações. Primeiramente, a imitação e o jogo para Piaget, ocorrem de forma paralela e complementar no desenvolvimento das estruturas no período sensório-motor, e Swanwick coloca estes conceitos como se fossem separados e subseqüentes, como já alertou HENTSCHKE (1996), numa análise crítica ao trabalho de Swanwick. PIAGET cita “não se deve concluir, de modo algum, *que o jogo se constitui após a imitação*” (1975, p. 117, grifo meu), ambos acontecem paralelamente em pólos de condutas opostas mas complementares, definidos pela acomodação (imitação) e assimilação (jogo), porém, essas condutas foram discutidas separadamente por Piaget, em seu livro ‘A formação do símbolo na criança’.

Em segundo lugar, quando Swanwick discorre sobre a relação entre mestria, jogo imaginativo e imitação, ele retira esses três conceitos de categorias diferentes e que Piaget não considerou como pertencentes a uma mesma classe. Em relação à “mestria” PIAGET refere-se a este assunto, quando cita: “o jogo evolui (...) por manutenção ou exercício das atividades pelo prazer único de dominá-las e delas

extrair como que um sentimento de eficácia ou poder” (1975, p. 118). Creio que foi este o ponto ao qual Swanwick quis se referir ao designar o termo mestria ou domínio. Mas ao ler-se Swanwick, supõe-se que ele introduziu uma relação temporal entre os três conceitos, fazendo crer que a mestria ocorra primeiro, depois a imitação e por último o jogo imaginativo, o que não corresponde ao estudo mais aprofundado da gênese e da evolução da imitação e do jogo, que realizou Piaget.

Em relação ao jogo imaginativo, Piaget o enquadra como *uma das formas de evolução* do jogo, conforme já visto anteriormente. Para além dele, segundo Piaget, existem o jogo de regras, por exemplo, que se perpetua nas atividades dos adultos, e os de jogos de exercício, que repetimos sempre que uma nova atividade motora é adquirida.

Apesar dessa discussão sobre a fundamentação piagetiana da teoria de Swanwick existem aspectos levantados por Swanwick em relação ao ensino musical que são muito pertinentes à prática do professor de música e de instrumento. Nas aulas de Flauta Doce que farão parte da minha intervenção para a coleta de dados da pesquisa, pretendo utilizar o Modelo C(L)A(S)P, analisando aspectos cognitivos presentes nestas atividades.

III- O USO DA FLAUTA DOCE PARA O ENSINO DE MÚSICA E MINHA EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO SOCIAL

De acordo com a concepção de ensino musical exposta até aqui, julgo pertinente o uso da Flauta Doce, visando uma aplicação prática de experiências musicais para os alunos, que assim podem fazer uso do seu instrumento para vivências variadas. Pois, concordando com Piaget, se é a partir da sua ação que o sujeito constrói seus conhecimentos, a partir da ação sobre e com um instrumento musical é que o indivíduo poderá gradativamente construir seus conhecimentos musicais. Segundo SWANWICK, (1994, p. 7) “aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical”.

Um ponto importante a salientar neste trabalho, é que a Flauta Doce será utilizada neste estudo por considerá-la como um instrumento de iniciação à linguagem musical, mas, sem que essa escolha incorra em ausência de respeito por aqueles que a elegeram como instrumento profissionalizante – que estudam a Flauta Doce em um nível bastante sofisticado. No caso deste projeto e de muitos outros, a Flauta Doce tem sido escolhida por ser um instrumento acessível a parte da população que busca projetos sociais com vistas a possibilitar vivências musicais, o que também poderia ser feito com outros instrumentos, como instrumental Orff, piano ou teclados eletrônicos, dentre outros. O que ocorre na realidade brasileira é que dificilmente algum projeto social possuirá condições para adquirir teclados ou mesmo outros instrumentos que, além do alto valor econômico, necessitam de locais adequados para o seu armazenamento, com a desvantagem adicional de os alunos não poderem estudar/ experimentar seus instrumentos em suas casas.

Os instrumentistas profissionais de Flauta Doce vêm com muitas críticas o uso amadorístico desse instrumento. Em seu artigo “Instrument of Torture or Instrument of Music?”, Nicholas S. LANDER (2006) critica o ensino de flauta doce para crianças e amadores em música, referindo-se ao som resultante como uma sonoridade lamentável de “gritos e gemidos”. O autor ainda lamenta a fabricação em massa da Flauta de Doce de plástico, num número estimado de 3.5 milhões de instrumentos anualmente e declara:

Indeed, its use in educational programmes has become ubiquitous throughout the western world. However, it must be said that music educators, as a consequence of their thoroughly laudable efforts towards the recorder's promulgation, are too often the chief agents of its abuse, albeit unwittingly. Is the recorder a mere toy, an education aid, or a simple musical instrument suitable only for amateurs? Or is it a vehicle of serious musical expression worthy of years of dedicated study? (disponível em: www.recorderhomepage.net/index.html, acesso em 11 fev. 2006)

Considerando a realidade brasileira, percebo dois pontos essenciais para esta discussão. O primeiro converge com a crítica do autor, pois verifica-se a banalização do ensino de flauta doce em muitos projetos por professores que, muitas vezes, não têm preparo para exercer com responsabilidade a sua tarefa, sendo incapazes de transmitir o comprometimento musical envolvido no estudo deste instrumento.

Mas, por outro lado, não se pode deixar de pensar num ensino responsável e que contemple a realidade brasileira, na qual dificilmente num projeto social haverá verbas para compra de teclados, instrumental Orff, violinos, ou outros instrumentos, sendo a Flauta Doce adequada quanto aos aspectos de custo, manutenção e ensino coletivo. O custo de flautas para iniciantes, de boa qualidade, fica em torno de R\$ 20,00, a manutenção e limpeza é extremamente fácil porque o material plástico pode ser lavado em água corrente, o armazenamento é facilitado pelo pequeno tamanho e as aulas funcionam perfeitamente em turmas coletivas.

Creio, porém, que em qualquer projeto que faça uso da flauta doce, os alunos têm o direito de saber que instrumento é aquele, qual o seu histórico, como é o seu uso erudito atualmente e que é possível seguir uma carreira profissional de estudo da Flauta Doce. O professor deverá saber explicar que, apesar do ensino ser lúdico e considerado um início "fácil", o mesmo se daria com o ensino de piano, por exemplo, onde facilmente o aluno tocaria uma música folclórica de ouvido, sendo este, porém somente um início de estudos musicais que poderiam ser levados até um nível profissional, caso o aluno assim o desejasse.

Sempre que possível, o professor deveria levar aos alunos gravações de bons flautistas, e inclusive criando um público para aqueles que estudam a flauta doce profissionalmente. Cabe ainda lembrar que atualmente no Brasil já existem excelentes profissionais que se dedicam ao instrumento e que têm gravações de

qualidade para serem adquiridas, como o CD “Sonatas” da flautista Karla Dias, de Brasília, além de cursos de Bacharelado em Flauta Doce, de nível superior, em várias cidades brasileiras.

O que tenho visto em muitos projetos sociais é um ensino de Flauta Doce muito mal conduzido, muitas vezes enfocando apenas aspectos técnicos ou, ainda pior, a mera repetição de músicas decoradas pelos alunos. Pelas vantagens já anteriormente mencionadas, o baixo custo, fácil transporte, aquisição e limpeza da Flauta Doce, ocorre uma proliferação de projetos que utilizam a Flauta Doce para um ensino sem qualidade, onde os alunos de forma massificada tornam-se meros repetidores de posições de notas decoradas, sem entenderem o real significado daquele estudo. Existem programas em projetos que têm a ousada pretensão de reunir um número exagerado de flautas doces num grande evento, no qual se percebe que nem a sonoridade correta das notas graves (o que seria o mínimo esperado) os alunos conseguem emitir. Se o aluno não consegue executar os sons corretos no seu instrumento, como poderia estar envolvido numa vivência significativa de experiência musical? Gostaria inclusive de questionar quais os resultados, a longo prazo, deste tipo de investimento?

Também atuei voluntariamente numa ONG, a partir de abril de 2005, que oferecia aulas de flauta doce, além de outras atividades. Foi uma experiência muito gratificante perceber a ótima acolhida recebida por parte da direção da escola, disponibilizando o que pode ser feito para a realização de aulas, apresentações, encontros com os pais etc., bem como de alunos que se esforçaram muito, participando das aulas, estudando em casa e apresentando um rendimento muito bom. Por outro lado, também houve alunos que iniciaram as aulas, mas desistiram ao longo do caminho, o que não é de se estranhar – mesmo em escolas específicas de música, percebe-se que muitos alunos iniciam os estudos musicais e depois descobrem que não era aquilo que esperavam, desencorajados, talvez, pela necessidade de disciplina e estudos diários que são imprescindíveis para o estudo instrumental de música.

Este projeto iniciou-se primeiramente a partir de um trabalho missionário de Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), num bairro com população de baixa renda - Vila Bom Menino. O local de encontro dos trabalhos da

igreja é denominado de Comunidade Monte Moriá, onde iniciei um trabalho de aulas de Flauta Doce para crianças e adolescentes. Assim, decorrido um mês aproximadamente, esta comunidade foi alvo do trabalho do Instituto Dedé Mocellin (IDM), uma organização não governamental, que ofereceu um trabalho de educação ambiental, educação física, aulas de reforço escolar e de Hip-Hop, além de contemplar aulas de Flauta Doce e Violão. Conseqüentemente, como o público alvo era o mesmo, os dois trabalhos de Flauta Doce se uniram e até meados de junho ambos permaneceram na comunidade.

Como ocorreram dificuldades em relação ao espaço físico, dentre outras, o Projeto do IDM foi transferido para uma escola pública estadual, próxima ao local - Colégio Estadual Padre Olímpio. A grande maioria dos participantes do projeto estudava nesta escola e assim as aulas de Flauta Doce também foram transferidas. No ano passado, além das aulas, foram realizadas duas apresentações de música, envolvendo os alunos e músicos convidados de fora da escola, ambas foram muito bem recebidas pela comunidade escolar e pela direção da escola, que apoiava totalmente esse trabalho.

No entanto, por diversos problemas, o projeto teve a sua duração planejada somente por um ano, o que quer dizer que meados de 2006 o projeto foi encerrado nesta escola pública. Esta situação ocasionou enorme desapontamento por parte da direção da escola e dos alunos envolvidos.

Diante desta situação, eu não concordei em abandonar o trabalho iniciado com música, que foi voluntário da minha parte, e propus à Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, na qual leciono, um Projeto de Extensão, no qual alunos de Licenciatura em Música pudessem de forma voluntária se engajar nas aulas de música oferecidas na escola. Atualmente conto com duas alunas que se dispuseram a esta atividade, que será coordenada por mim, após a realização do Projeto de Pesquisa para este Mestrado. Seria muito interessante se houvesse da parte da EMBAP um apoio financeiro no sentido de fornecer auxílio para condução destas alunas voluntárias, mas até o presente momento isto ainda não foi possível, porém, através deste Projeto de Extensão, contamos agora com a continuidade destas aulas, para que esses alunos não tenham que interromper abruptamente seu desenvolvimento musical.

Um problema frequentemente comentado na literatura a respeito de aulas de música em escolas ou projetos sociais é o da indisciplina dos alunos. Em relatos de projetos como de OLIVEIRA (1994), percebe-se o quanto o trabalho com música fica prejudicado pelo fator da indisciplina, tanto em escolas públicas quanto particulares. No caso em questão, a situação em parte se resolve porque só comparecem a estas aulas os alunos realmente interessados em aprender Flauta Doce. No caso de projetos sociais, insisto que o número de crianças atendidas por turma deva ser de aproximadamente dez alunos. Logicamente existem trabalhos com Flauta Doce em escolas regulares, onde este número de alunos não seria viável – mas aqui temos duas propostas diferentes, cada uma com suas limitações e implicações, sendo que se deve ter em mente os contextos diversos. Existem propostas para o ensino de Flauta Doce em escolas regulares (SOUZA, HENTSCHKE, BEINEKE, 1996) que são tratados com toda seriedade e competência, e que também vem demonstrar o valor da Flauta Doce nesta modalidade. Mas no caso de projetos sociais, normalmente o professor tem a possibilidade de organizar as turmas de acordo com suas necessidades, por isso a minha insistência para que haja um número menor de alunos por turma.

IV – METODOLOGIA

1 O ESTUDO

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, utilizando um estudo de campo de caráter exploratório, com um recorte transversal. A partir de um trabalho voluntário, que iniciei em uma organização não-governamental (ONG) e continuo como Projeto de Extensão da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, ofereço a possibilidade de alunos de uma escola pública de freqüentar aulas de Música por meio do ensino de Flauta Doce. Escrever sobre a própria prática cotidiana em sala de aula é um grande desafio, porque o registro e a análise das situações vivenciadas revelam facetas novas de nossa atuação docente, além de esta também estar impregnada com nossos sentimentos, conflitos epistemológicos e tomadas de decisões diante das situações escolares vividas com os alunos.

O recorte transversal da minha intervenção deve-se ao fato de a escola deixar uma possibilidade de, a cada semestre, formarem-se novos grupos. Assim tenho, para este estudo, três grupos em diferentes níveis de aprendizagem: iniciantes, nível médio (que freqüentam as aulas há um ano) e adiantados (que freqüentam as aulas há um ano e meio).

Neste trabalho, o foco recai especificamente sobre os aspectos figurativos e operativos implicados na construção de um conhecimento, a partir de uma intervenção. Ao realizar esta, optei em trabalhar inicialmente a execução por imitação e, no momento seguinte, utilizar a notação analógica e depois a notação tradicional. Mesmo ao trabalhar conteúdos formais da notação musical, sempre deixei espaço para os alunos elaborarem suas próprias hipóteses, refletindo sobre o que era apresentado de modo que se tornasse significativo para eles, sem impor uma repetição de conteúdos, incentivando a todo tempo, a criação individual ou coletiva de grafias, improvisações, e composições, bem como realizando apreciações e execuções musicais nos nossos encontros.

2 O LOCAL DA PESQUISA

O projeto ocorre em uma escola pública estadual em Curitiba, que não oferece ensino de música em seu programa curricular e os alunos são provenientes de famílias de baixa renda.

3 AMOSTRA

A amostra é composta por crianças e pré-adolescentes, com idades entre sete e doze anos, provenientes de escola pública. Os alunos foram divididos em três grupos, cujos nomes foram escolhidos por eles mesmos, assim constituídos:

- Grupo Si Bemol – três alunos que iniciaram as aulas na comunidade Monte Moriá, em abril de 2005. Este grupo inicialmente contava com quatro alunos, mas no início de 2006, um aluno teve de mudar de turno na escola, não podendo participar das aulas de música e Flauta Doce.
- Grupo Clave de Sol – cinco alunos que se mantiveram desde o início das aulas na escola pública, iniciadas em agosto de 2005.
- Grupo Sons Divertidos – quatro alunos que iniciaram as aulas em abril de 2006.

Os alunos não passam por critérios de seleção para participar do projeto, sendo que a cada semestre são oferecidas novas vagas. A ONG IDM dispõe de Flautas Doces Yamaha Modelo Barroco, cedidas aos alunos mediante assinatura de um contrato de empréstimo pelos seus responsáveis.

4 COLETA DE DADOS

A coleta sistemática de dados ocorreu com filmagens de quatro aulas de três grupos de alunos, transcritas por mim, e será utilizada nessa dissertação sempre que servir de subsídio à compreensão de aspectos discutidos no trabalho.

5 PROCEDIMENTOS

a) *Intervenção*: utilizei para o planejamento das aulas a idéia de Estruturas de Ensino, segundo HENTSCHKE (1999). As estruturas se constituem de projetos ou unidades de ensino, que servem como molduras amplas, sem necessariamente definir o número exato de aulas, deixando esta decisão em decorrência da participação dos alunos e sem impor uma seqüência rígida de aprendizagem. Neste caso, deixei um planejamento aberto, com quatro aulas programadas, mas cujas atividades poderiam ser alteradas de acordo com a participação dos alunos ou sofrer outras alterações que se fizessem necessárias. As Estruturas de Ensino encontram-se explicadas detalhadamente nesse trabalho, sob o título V Estruturas de Ensino e Descrição da Intervenção e como tratou-se de um estudo contemplando três etapas no processo de ensino dos alunos (Sons Divertidos, Clave de Sol e Si Bemol) foram planejadas três Estruturas de Ensino diferentes.

b) *Transcrição* das quatro aulas de cada grupo, totalizando doze aulas filmadas, nas quais ocorreram gravações de algumas atividades em sala de aula também em fita cassete.

c) *Análise de Dados*: primeiramente uma análise das aulas onde se observa o aluno em situações de interação social, enfocando aspectos cognitivos diversos. Realizou-se também uma classificação das composições dos alunos feitas durante as quatro aulas filmadas, com a colaboração de um juiz convidado, especializado no Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick.

V - ESTRUTURAS DE ENSINO E DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

Como exposto anteriormente, a aula de música deve priorizar atividades que envolvam os alunos diretamente com a música e não partir de conceitos teóricos. Nesta pequena introdução do trabalho pedagógico, descrevo como realizo este envolvimento musical na prática, já no primeiro contato com os alunos. Na aula inicial realizo uma atividade de *apreciação musical*, proporcionando aos alunos o contato direto com a música.

Para esta ocasião inicial, escolhi um tema usado pela Rede Globo no Seriado “Hoje é Dia de Maria” – para orquestra e coro infantil, com arranjo de Villa-Lobos, chamado de: “Que lindos olhos”. Após uma primeira apreciação, depois de comentários livres, realizei um diálogo com os alunos sobre o que seria importante, na opinião deles, para que um grupo musical funcionasse bem. A partir das diversas colocações dos alunos, fazemos um “combinado”, com as sugestões dos alunos sobre diferentes aspectos da aula. Ressalto as sugestões referentes a apreciação, como por exemplo, no sentido de ouvirmos a música trazida pelo professor ou pelo aluno em completo silêncio na primeira vez. Depois, cada aluno terá um tempo para falar sobre o que ouviu e o que mais lhe chamou a atenção ou ainda para perguntar a respeito de qualquer ocorrência musical, podendo-se ouvir a música novamente para tecer novos comentários, de acordo com as sugestões ou dúvidas levantadas.

Creio ser importante e mesmo respeitoso para com o compositor, o fato de nos disciplinarmos para ouvir a música proposta, em silêncio, pelo menos uma vez. Certamente aqui cabe um alerta importante na escolha do repertório, que não poderá ser longo e terá de atrair a atenção dos alunos. Este tópico é fundamental para o professor de música e considero esta a parte mais penosa do trabalho, a de ouvir muitas músicas para selecionar aquelas mais convenientes à maturidade e interesses do grupo de alunos.

Para algumas pessoas é um exercício de muita disciplina “aprender a ouvir” em silêncio. Procuro, através de sugestões e diálogos com os alunos, chegar a dicas de como fazer para ouvir melhor. Normalmente alguns alunos preferem ouvir com os

olhos fechados, enquanto que para outros isto será motivo de mais distração ainda. Fica combinado, então, que cada aluno irá descobrir o melhor jeito de ouvir com a máxima atenção. Pela experiência, percebo que o meu comportamento, enquanto professora, tem de ser extremamente coerente com este combinado. Por exemplo, mesmo que eu já tenho ouvido aquela música muitas vezes, eu não posso aproveitar esse tempo para alguma outra atividade, como fazer chamada ou pegar algo que esqueci na bolsa. As atitudes do professor em relação à apreciação musical são observadas atentamente pelos alunos.

Esta descrição inicial a respeito da apreciação ocorreu com todos os grupos de alunos, em momentos distintos, para determinar como se dariam nossas atividades relacionadas à música.

Em seguida, descreverei o planejamento das aulas de cada um dos grupos, utilizando-me das Estruturas de Ensino, nas quais contei com recursos e estratégias figurativas. Para fins didáticos, chamei de Recursos, os meios que poderiam ser manuseados fisicamente, como as Madeirinhas, as Fichas e Cartelas diversas; e chamei de Estratégias, as atividades que se assentavam na linguagem e na Imagem Mental, como as histórias de “Esq e Edir”, a história de “Júlia e de Marcos” a canção folclórica “Sambalelê está doente”.

GRUPO SONS DIVERTIDOS

ESTRUTURA 1

1. FOCO: Duração do Som: Pulso/ Ritmo

2. REPERTÓRIO: O Trovador - Carmem de Bizet. Primeira parte. Esta peça musical foi escolhida por possuir determinadas características que a tornam atraente aos alunos: a duração é curta, ela é movimentada e alegre, contém uma boa variedade de instrumentos e a pulsação na peça está bastante clara e demarcada, sendo que a noção de pulso, o foco desta estrutura, é um importantíssimo fundamento para qualquer educação musical ou instrumental.

3. CONTEÚDO: Noção de Pulsação, Figuras rítmicas: semínimas e colcheias, Posição do si na Flauta Doce, História do “Esq e Edir”, exercícios de Encaixe para Flauta Doce.

4. OBJETIVOS

4.1 APRECIACÃO

1. perceber a pulsação de uma música ouvida, conscientizando-se do que seja o pulso musical;
2. perceber, na peça de Bizet, a execução dos instrumentos de percussão, especificamente os pratos, suas pausas e ritmos.

4.2 EXECUÇÃO

1. executar um pulso de maneira regular, com o próprio corpo;
2. executar colcheias e semínimas, com palmas e instrumentos de percussão e Flauta Doce;
3. executar a nota si na flauta doce, com articulação.

4.3 COMPOSIÇÃO

1. criar pequenos trechos rítmicos quaternários, a partir do material concreto, usando figuras rítmicas simples;
2. criar pequenos trechos rítmicos utilizando a nota si na Flauta Doce em compassos quaternários simples.

4.4 LITERATURA

1. conhecer a biografia do compositor Bizet;
2. conhecer a história da Ópera Carmem.

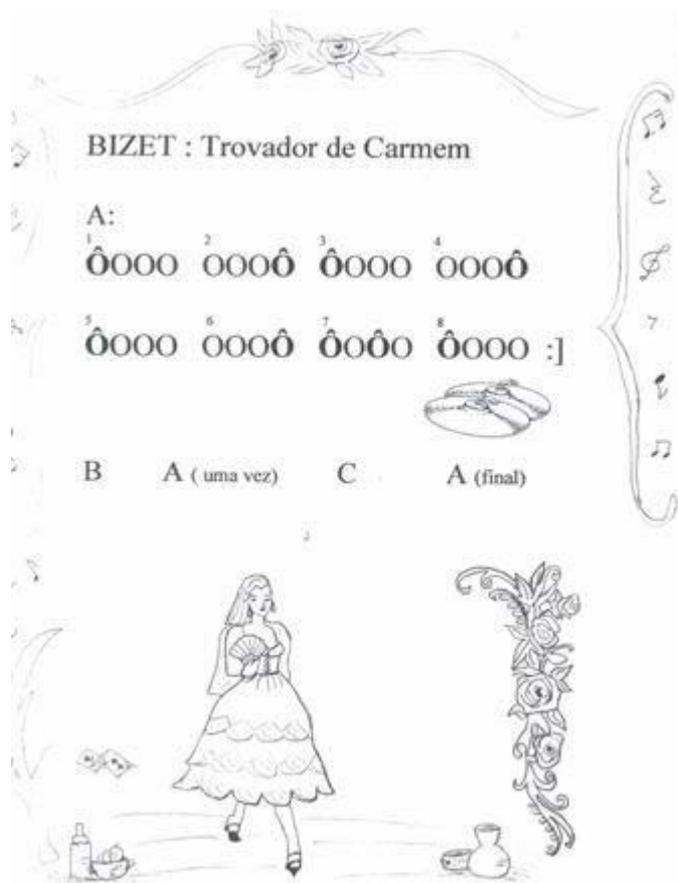
4.5 TÉCNICA

1. realizar corretamente a articulação do som, posição das mãos e postura corporal para tocar Flauta Doce.

AULA 1 – Sons Divertidos

A partir de uma atividade de apreciação musical, com a obra do compositor Bizet: O Trovador, da Ópera Carmem, os alunos realizarão a apreciação em silêncio, seguida de comentários. A professora procurará observar se algum dos alunos “bateu” o pulso com os pés ou de outra forma e comentará que cada música tem uma pulsação própria, estabelecendo um paralelo com o coração humano. Todos experimentarão sentir seu “pulso” e a professora comentará que o pulso pode ser mais lento ou mais rápido, dependendo das atividades que são realizadas, por exemplo, quando corremos o batimento do pulso ficará mais rápido, etc. Os alunos ouvirão novamente a primeira parte da música, e a professora pedirá que contem quantos pulsos perceberam. Em seguida realizarão nova apreciação, agora utilizando o Mapa Musical (Anexo 1).

FIGURA 2 - MAPA MUSICAL - BIZET



Este Mapa Musical, criado por mim, é um recurso figurativo que visa provocar os alunos através das imagens apresentadas, tanto as gráficas como as sonoras. Na aula, a professora não explicará nada sobre os símbolos do Mapa Musical, dizendo aos alunos que eles descobrirão o significado. Dessa forma ouvirão a música quantas vezes eles se interessarem, a fim de que descubram as relações implicadas.

Para perceber o significado dos símbolos do Mapa Musical é necessário perceber corretamente a pulsação da música e depois os instrumentos de percussão, com suas entradas e pausas no primeiro trecho ouvido. Como o objetivo é trabalhar a pulsação, a professora poderá dirigir a atenção dos alunos sobre a pulsação da música. Quando os alunos perceberem o conjunto acima, descobrirão que os pulsos nos quais tocam determinados instrumentos, os pratos, estão assinalados com o símbolo Ô.

Busca-se a passagem do aspecto figurativo ao operativo, quando os alunos estabelecerem uma relação entre a representação dos pulsos acentuados pela presença dos pratos de forma a serem identificados pelo símbolo Ô, diferentemente dos outros pulsos, identificados por um O, manifestando assim a compreensão da noção de pulsação.

O Mapa Musical serve, portanto, para aguçar a curiosidade dos alunos e para

mantê-los atentos à música ouvida, pois, quando se pede que somente ouçam a música, na maioria das vezes, os alunos não conseguem se concentrar, visto a música acontecer no tempo, sendo efêmera e invisível, o que dificulta bastante a atenção dos alunos.

A professora poderá falar brevemente sobre a obra Carmem, contando aos alunos que se tratava de uma cigana e narrando sua história, se os alunos demonstrarem interesse. Os alunos poderão anotar o nome do compositor em seus cadernos e algum dado que achem interessante, daquilo que foi comentado. O fato de os alunos anotarem algumas informações é muito útil, pois fixa melhor os conhecimentos sobre literatura musical apresentados e em algumas ocasiões, já presenciei alunos que em casa possuíam algum material sobre os compositores estudados (CDs de coleções como da revista “Caras” ou similares) e orgulhosamente o traziam para as aulas seguintes.

Em seguida, serão propostas variadas atividades nas quais os alunos acompanharão o pulso da música com movimentos do próprio corpo, como bater as mãos nas pernas, bater com os pés no chão ou outros sugeridos pelos alunos, sempre seguindo a pulsação da música ouvida.

A professora conversará com os alunos sobre o “eco”². Deixará os alunos falarem o que sabem sobre o tema, quando experienciam o eco, por exemplo, numa garagem vazia, numa montanha, etc. Combinará que os alunos vão “ser” o eco da professora. Ela, então, executará com palmas trechos rítmicos de quatro tempos e os alunos repetem coletivamente. Depois, o mesmo exercício deverá ser realizado individualmente.

Num primeiro contato com a Flauta Doce, a professora deixará os alunos explorarem-na fisicamente; demonstrará que o instrumento se compõe de três partes desmontáveis, onde e como se encaixam, e deixará um tempo para explorarem também sonoramente o instrumento. A professora deverá falar dos cuidados necessários com a Flauta Doce, lembrando de não colocarem os dentes na parte superior, bem como os cuidados com a limpeza, para uma boa manutenção e o armazenamento em local apropriado.

Uma das maiores dificuldades em relação à correta execução de Flauta Doce refere-se à articulação do som. A professora deverá mostrar o movimento que ocorre dentro da boca para a correta produção do som. Pedirá aos alunos para imitarem a articulação sem a flauta na boca, individualmente e depois com a flauta. Incentivará exercícios coletivos de “ecos” na flauta, com a finalidade de treinar a articulação do som. Os alunos realizarão exercícios individuais, até que cada aluno tenha consciência da correta articulação. Este é provavelmente o aspecto mais negligenciado no ensino de Flauta Doce e um dos pontos mais importantes para a correta execução instrumental. Existem alunos que têm dificuldades para articular corretamente os sons, estes deverão ter um atendimento especial, através de brincadeiras de dizer o TU sem o U, “ecos” falados com T, até que consigam realizar corretamente o movimento da língua.

Os alunos criarão “ecos” para serem repetidos na Flauta Doce e os colegas e a professora devem repeti-los, sem necessidade de colocar os dedos no instrumento, porém, emitindo o som articulado corretamente.

Para tocar Flauta Doce usa-se a mão esquerda na parte de cima do instrumento e a direita na parte de baixo. Como a maioria dos alunos é destra, esta é uma dificuldade encontrada, pois, sem se dar conta os alunos trocam as mãos, utilizando a direita em cima. É importante sensibilizá-los para este tópico, porque, como tocarão a Flauta em casa,

² Em educação musical, utiliza-se a analogia de “eco” que significa que os alunos repetirão o mesmo procedimento rítmico (ou melódico, conforme o caso) que o professor executa, como se fossem o “eco” do som emitido.

facilmente poderão trocar as mãos, gerando o hábito de tocar com a mão errada.

A professora pedirá a um aluno voluntário que posicione suas mãos no quadro e desenhará o contorno de suas mãos, escrevendo abaixo “ESQ” e “EDIR”, provocando a curiosidade dos alunos. Depois com bastante dramaticidade contará a história de “Esq” e de “Edir”:

Eram dois irmãos da mesma idade, um se chamava Esq e o outro Edir. Edir era muito exibido e Esq era sempre esquecido por todos. Quando se tratava de fazer alguma coisa era sempre o Edir que corria na frente, e o Esq ficava triste esquecido num canto. Edir era chamado para escrever, desenhar comer picolé, etc. ... Como vocês acham que o Esq se sentia?

Mas, um dia, o ‘Senhor Pensante’ resolveu estudar Flauta Doce. Edir já foi logo “se achando” e começou a exhibir-se. Qual não foi a surpresa de ambos, quando na hora de tocar flauta, quem foi chamado foi o Esq? Ele não foi deixado de lado, mas, desta vez, tornou-se o foco principal da aula ! E Edir? Ah, ele foi o apoio do Esq. Vocês acham que o Edir aprendeu algo depois desta lição?”

Esta história, criada por mim, é utilizada como uma estratégia figurativa, pois se assenta na linguagem e na imagem mental, acredito que ela facilita o aprendizado, além de ter o objetivo de fazer os alunos perceberem a relação com suas duas mãos e de motivá-los a usar a mão esquerda para tocar flauta. A intenção é que os alunos se identifiquem com o personagem “Esq”, o que os fará lembrar de usar a mão esquerda sempre.

Em seguida, a professora mostra a posição da nota Si e cada aluno tocará o som do Si, lembrando da articulação correta. Depois farão exercício de “Ecos Rítmicos” com a nota Si, a professora deverá observar atentamente a postura correta das mãos e a articulação correta do som. Estes ecos poderão ser realizados de forma coletiva inicialmente e depois de forma individual.

A professora convidará os alunos a executarem alguma “Canção de Encaixe”, como no Exemplo Musical 1, na qual os alunos tocam sempre as mesmas notas (si) e a professora completa a música com outras notas. A execução poderá ser de forma coletiva e individual, sem, no entanto, mostrar qualquer tipo de notação aos alunos. Poderão ser improvisados outros exercícios similares.

FIGURA 3 - EXERCÍCIOS DE ENCAIXE

Número 1

The image displays two systems of musical notation for exercise 'Número 1'. Each system consists of two staves: the upper staff is labeled 'A' and the lower staff is labeled 'P'. Both staves are in a 4/4 time signature. The first system shows a sequence of notes and rests: the 'A' staff has a quarter note followed by three eighth notes, then four rests, then another quarter note followed by three eighth notes, and finally four rests; the 'P' staff has four rests, then a quarter note followed by three eighth notes, then four rests, and finally a quarter note followed by three eighth notes. The second system repeats this pattern, with the 'A' staff having a quarter note followed by three eighth notes, four rests, a quarter note followed by three eighth notes, and four rests; the 'P' staff has four rests, a quarter note followed by three eighth notes, four rests, and a quarter note followed by three eighth notes.

Número 2

The image displays two systems of musical notation for exercise 'Número 2'. Each system consists of two staves: the upper staff is labeled 'A' and the lower staff is labeled 'P'. Both staves are in a 4/4 time signature. The first system shows a sequence of notes and rests: the 'A' staff has a quarter note followed by three eighth notes, then four rests, then a quarter note followed by three eighth notes, and finally four rests; the 'P' staff has four rests, then a quarter note followed by three eighth notes, then four rests, and finally a quarter note followed by three eighth notes. The second system repeats this pattern, with the 'A' staff having a quarter note followed by three eighth notes, four rests, a quarter note followed by three eighth notes, and four rests; the 'P' staff has four rests, a quarter note followed by three eighth notes, four rests, and a quarter note followed by three eighth notes.

A professora deixará um tempo para que os alunos grafem o que tocaram nos seus cadernos, com os símbolos que quiserem, para lembrarem de tocar novamente em casa. É importante que os alunos possam desenvolver suas hipóteses de grafia, pois, posteriormente será apresentada a grafia tradicional (estrutura 2).

É imprescindível que a professora preste atenção à sonoridade, ao perfeito encaixe entre o término dos sons tocados pelos alunos e pela professora, para que a música siga

sem interrupções, “fluência musical do início ao final” conforme SWANWICK (2003) sugere. Como recomendado por este autor, sempre se deve ter em mente a questão –“isto é, realmente, musical?” e o professor deverá observar esse forte senso de intenção musical em cada peça executada, por mais simples que possa parecer. Neste estudo, estas recomendações repetem-se em todas as peças executadas pelos alunos em todas as atividades que se seguem.

Além disso, a professora pedirá aos alunos que sugiram músicas, podendo inclusive trazer CDs ou fitas de músicas de que gostem, para realizarem a execução da pulsação, com movimentos corporais nas próximas aulas. Assim, busca-se uma aproximação da vida musical cotidiana dos alunos e da música estudada na escola, valorizando o discurso musical do aluno, conforme o segundo princípio de ensino musical defendido por SWANWICK (2003).

AULA 2- Sons Divertidos

A professora perguntará aos alunos sobre a noção de pulso estudada na aula anterior e observará se sabem marcar o pulso de músicas sugeridas por eles. Os alunos marcarão o pulso batendo palmas e poderão criar outros movimentos corporais. A professora verificará se alguém trouxe alguma música gravada em CD ou Fita, para que se execute o pulso coletivamente e incentivará novamente os alunos a trazerem CDs ou fitas das quais gostem ou sugerirem músicas para serem cantadas.

A professora iniciará um diálogo sobre a importância de ouvir os sons que nos rodeiam e chamará a atenção sobre o ouvir seletivo – a atenção dirigida somente aos sons que queremos perceber e como o ouvir seletivo é importante para aprender a fazer música. Com essa explicação, os alunos poderão aprender que apreciar música não é um comportamento passivo, mas sim, uma atividade mental acurada. É fundamental que os alunos aprendam que perceber os sons seletivamente, decodificá-los e interpretá-los exige uma compreensão das várias relações em jogo e essa compreensão envolve os aspectos figurativos e operativos do pensamento.

Voltando a falar sobre outros aspectos de valorização do som para nossa vida, a professora levará os alunos a perceberem a importância do som ao fazermos uso do telefone. Em seguida, comentará os diversos sons que se ouvem ao telefone – som de “linha”, de “ocupado” ou de “chamando” e, conforme sugestões dos alunos, escreverá no quadro traçados variados para estes sons. A professora fará leituras rítmicas com os alunos, baseada nestes traçados: Som de “chamando” ____ para a semínima, e de “ocupado” _ _ para as colcheias. O uso da imagem do telefone será uma estratégia figurativa para facilitar a diferenciação entre sons longos e curtos e em seguida de figuras rítmicas de semínimas e colcheias.

Para fins do ensino das figuras rítmicas, o recurso figurativo adotado foram as Madeirinhas, que se constituem de pedacinhos de madeira, de 2,5 cm (colcheias) e de 5 cm (semínimas), sendo aproximadamente 25 de cada tamanho.³ Para facilitar o acompanhamento das seqüências das atividades, optei em expor a tarefa em quatro etapas.

Na primeira etapa da atividade, a professora posicionará este material diante dos

³ A criação desse material concreto foi idealizada pela Ms. Ieda Camargo Moura, no curso de Musicalização Infantil da EMBAP.

alunos, na seguinte seqüência:

- a) ____ ____ -- --
 b) ____ -- -- ____
 c) -- -- ____ ____

A professora trará para apreciação uma gravação feita por ela em fita cassete, contendo uma seqüência de semínimas e colcheias, tocadas na Flauta Doce sempre com a mesma nota e pedirá aos alunos que relacionem essa seqüência com as madeirinhas que estão colocadas em sua frente. Espera-se que os alunos façam uma correspondência entre os sons longos e curtos ouvidos na fita com os formatos das madeirinhas, igualmente longas e curtas.

Na segunda etapa, os alunos executarão com palmas os esquemas anteriormente formados com as madeirinhas. A professora dialogará com os alunos sobre as relações entre os sons longos e curtos e incentivará os alunos a pensarem como poderiam ser outras combinações e suas execuções.

Para uma terceira etapa, a professora distribuirá material concreto para cada aluno, e ela ditará com palmas seqüências previamente estabelecidas, pedindo aos alunos que as decodifiquem com o recurso das Madeirinhas.

Numa quarta etapa, ainda de posse do material concreto, os alunos criarão esquemas rítmicos. Estes serão executados posteriormente com palmas e tocados com alguma nota na flauta doce em seguida. Aqui, tem-se como hipótese, a operatividade de cada aluno, expressa na execução correta das relações som/grafia, no seu esquema rítmico criado.

A professora falará brevemente sobre a notação musical tradicional e mostrará as semínimas e as colcheias, sua grafia bem como os seus 'apelidos': TI TI (duas colcheias) e TUNGA (uma semínima). Esta nomenclatura foi sugerida pela Ms. Ieda Camargo MOURA (1989), em seu livro "Musicalizando Crianças," e atualmente encontra-se bastante difundida entre as escolas de música.

Para demonstrar a relação das figuras rítmicas com a pulsação, a professora pegará alguns palitos de fósforo e dirá que vai marcar a pulsação de um trecho de música, pedindo aos alunos que contem os pulsos e peguem o número de palitos necessário. Dialogará sobre o pulso na música, relacionando esta com a aula anterior. Se possível, através de perguntas, deixará os alunos descobrirem as relações entre a semínima e a colcheia e o pulso.

Em seguida, a professora mostrará a semínima e sua equivalência ao pulso e as colcheias e sua relação com o pulso. Incentivará leituras rítmicas realizadas coletivamente a partir de esquemas escritos no quadro. Um grupo de alunos executarà o pulso com pandeiro e outros alunos, os ritmos com palmas ou flautas. Alunos poderão criar outros esquemas rítmicos. Destes esquemas rítmicos criados, a professora escolherá um ou dois, os colocará no quadro e os alunos os executarão coletivamente com palmas, instrumentos de percussão e alguma nota na Flauta Doce.

ESTRUTURA 2

1. FOCO: relação agudo/grave na apreciação e escrita musical, incluindo a sua representação gráfica.

2. REPERTÓRIO: Exercícios e Músicas Nº 1, 2, 3, 4, 5 criados por mim e presentes nos anexos; Camile Saint-Saëns: Carnaval do Animais - Introdução e Marcha Real do Leão. Música do Método de Akoschky e Videla, Nº 33- Dos por diez, (traduzida como Pão Quentinho).

3. CONTEÚDO: Noções básicas sobre a pauta e suas linhas e espaços, escrita na pauta das notas si, lá e sol, execução das mesmas na Flauta Doce, relação agudo/grave na escrita musical; figuras rítmicas: colcheia, semínima e mínima.

4. OBJETIVOS

4.1 APRECIÇÃO

1. apreciar a obra citada de Saint-Saëns e estabelecer relações entre a música e os animais que esta poderia representar, bem como a representação gráfica da mesma;
2. apreciar as músicas compostas pelos alunos com as notas si, lá e sol;
3. apreciar as músicas trazidas pelos alunos.

4.2 EXECUÇÃO

1. executar as notas: si, lá e sol, nas músicas estudadas;
2. executar leituras rítmicas, com o corpo e instrumentos de percussão.

4.3 COMPOSIÇÃO

1. criar representações gráficas do som, respeitando os parâmetros de altura envolvidos;
2. compor trechos melódicos com as notas aprendidas;
3. compor trechos rítmicos, com figuras rítmicas como colcheia, semínima e mínima.

4.4 LITERATURA

1. estudar a biografia do compositor Saint-Saens;
2. perceber o uso do termo 'introdução' em música.

4.5 TÉCNICA

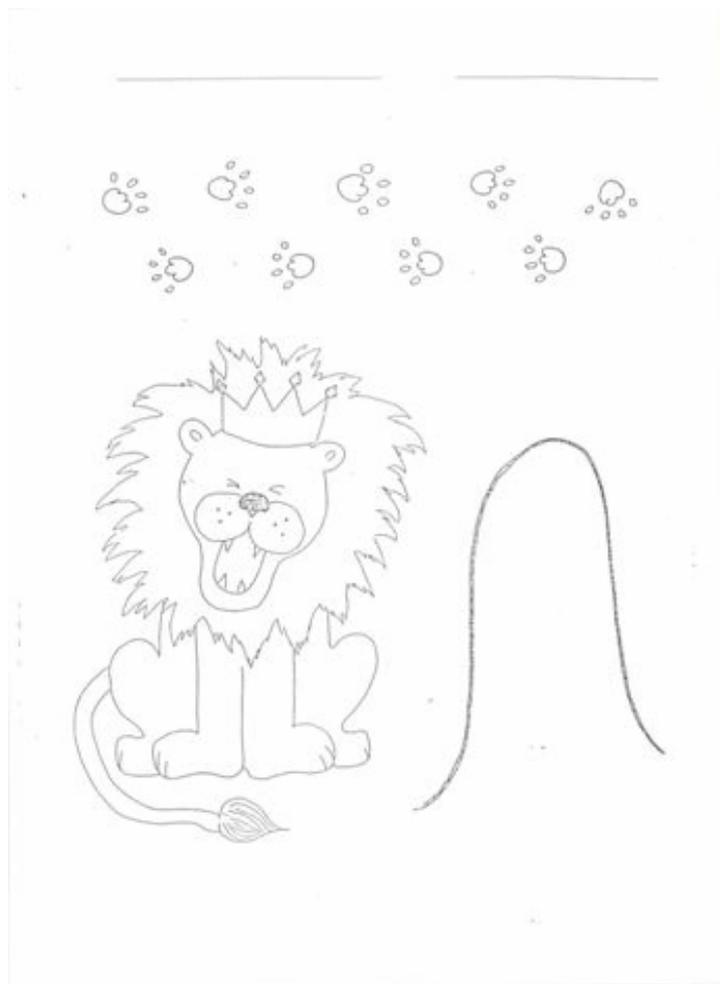
1. realizar corretamente a articulação do som, posição das mãos e postura corporal para tocar Flauta Doce;
2. ler corretamente as notas e as figuras rítmicas estudadas, no sistema de notação convencional.

AULA 3 - Sons Divertidos

Partindo da apreciação de Saint-Saëns: Introdução e Marcha Real do Leão, a professora convidará os alunos a ouvirem a música em silêncio e, ao final desta, deixará um tempo livre para comentários dos alunos seguidos de diálogos com a professora. A professora falará brevemente sobre o autor e sua obra, dizendo que gostava de animais e de música e perguntará aos alunos como imaginariam um animal para a música ouvida. Poderá ser realizada nova apreciação da música e em seguida deixará os alunos falarem sobre quais animais eles imaginaram.

Em seguida a professora falará da Obra “O Carnaval dos Animais” e contará aos alunos que esta música se refere ao Leão. A professora deverá ainda falar sobre a “Introdução”, termo utilizado em linguagem musical e que nesta obra é como o tempo que antecede a chegada do Leão. A professora entregará o Mapa Musical (Anexo 2) aos alunos e incentivará os alunos a acompanharem o Mapa Musical em nova apreciação, levando-os a estabelecer a relação de altura entre grave e agudo, e a devida representação gráfica. Quando ocorrem os “glissandos”⁴ na música, que imitam o rugido do animal, os alunos seguirão com os dedos a curva desenhada ao lado, seguindo para cima no som agudo e para baixo no som grave. Os alunos ainda poderão acompanhar com os dedos as pegadas desenhadas, como se seguissem os passos do Leão, e movimentando-se na pulsação da música.

⁴ Glissando – significa uma rápida passagem por sons vizinhos, neste caso, sobre as teclas do piano, no sentido de deslizar rapidamente de uma nota para a seguinte. Poderá ser um glissando ascendente, seguindo do som mais grave para o agudo ou um glissando descendente, seguindo do som mais agudo para o mais grave.

FIGURA 4 - MAPA MUSICAL LEÃO – SAINT-SAËNS⁵

A professora incentivará os alunos a realizar exercícios nos cadernos de desenho, de gráficos de som, explorando agudo/grave, pausas e sons. Os alunos poderão criar gráficos individualmente ou em duplas e depois realizar a execução vocal dos mesmos.

Utilizando a Flauta Doce, a professora deverá tocar pequenos trechos com as notas si, lá e sol, de forma improvisada, sem notação, e pedir que os alunos os repitam. A professora poderá ainda pedir que os alunos criem trechos melódicos que serão repetidos por ela. Pedirá aos alunos que tentem grafar nos seus cadernos um destes trechos, utilizando-se de notação criada por eles mesmos. É importante em todas estas atividades, que a professora observe a sonoridade, a articulação e a postura corporal corretas.

A professora ensinará por imitação a música “Pão Quentinho”, do Método de Akoschki e Videla, Nº 33 (Anexo 3). Ela tocará uma frase e pedirá que os alunos repitam e

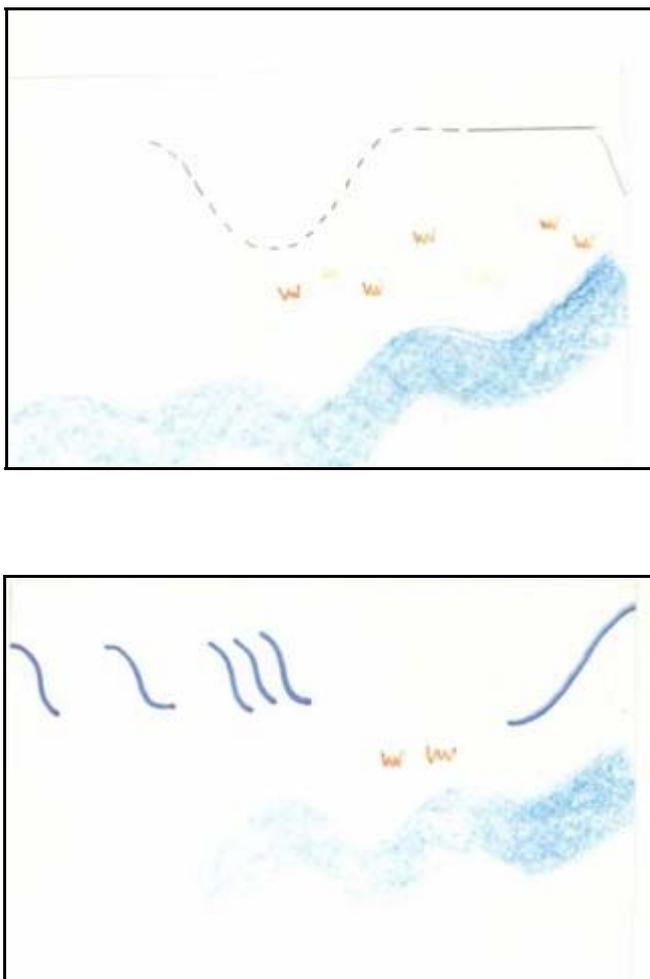
⁵ Este material foi utilizado em um encontro de professores da EMBAP, gentilmente cedido pela Prof. Edite de Burgo, ex-professora da mesma instituição, que atualmente leciona educação musical no Canadá, mas não foi possível localizar sua referência bibliográfica.

assim sucessivamente. Depois ensinará a cantar a melodia e os alunos tocarão novamente a música inteira, sempre deixando-os olharem suas mãos para perceberem os movimentos corretos.

A professora mostrará aos alunos duas partituras analógicas (fig. 5) e pedirá que eles as relacionem com uma música que ouvirão na seqüência. Esta música, composta e gravada pela professora numa fita cassete, possui sons que demonstram diferenças de timbre entre flautas doce soprano e tenor, grafias específicas de altura diferenciando agudo de grave, como nos gráficos de som realizados anteriormente e diferenças de intensidade, relacionando forte e piano com a grafia analógica.

O objetivo desta atividade é que os alunos percebam as relações gráficas e os sons ouvidos na fita cassete, compreendendo que musicalmente os sons agudos estarão representados na parte superior do gráfico e conseqüentemente que os sons graves estarão na parte inferior. Criei esta atividade como um recurso figurativo porque acredito que ela facilitará aos alunos estabelecerem as relações acima detalhadas, na intenção de levá-los à operatividade na apreciação musical. Pede-se a eles que identifiquem qual das duas partituras relaciona-se com os sons ouvidos na fita, utilizando-se de diferentes parâmetros musicais, como altura, intensidade e timbre.

FIGURA 5 - PARTITURAS ANALÓGICAS 1 E 2



Aula 4- Sons Divertidos

A professora poderá começar a aula com leituras rítmicas coletivas de pequenos trechos que utilizem as figuras rítmicas estudadas anteriormente, escritas no quadro. Em seguida, poderá pedir sugestões dos alunos para a criação de uma frase rítmica coletiva. Esta composição coletiva poderá servir de “introdução” para alguma música tocada na flauta. Ainda poderão ser realizadas leituras rítmicas variadas com palmas e movimentos corporais, sugeridos pelos alunos.

A seguir, para a apresentação da pauta, criei novamente uma estratégia figurativa, constituída por uma paisagem desenhada e acompanhada de uma história. O objetivo é auxiliar os alunos na compreensão da diferença entre linha e espaço e a numeração dos mesmos. Eis a história:

JÚLIA E MARCOS EM UM PASSEIO DIFERENTE:

Era uma vez dois irmãos gêmeos, chamados Julia e Marcos. Isto tudo aconteceu há muito tempo atrás, quando os brinquedos das crianças eram muito diferentes dos atuais, nem havia videogame ou computador.

Certa vez, eles foram visitar a avó numa pequena cidade do interior. Um tio, que queria muito alegrar os meninos, deu-lhes de presente um conjunto de arco e flecha, para brincar pelas redondezas.

Ao final da tarde, Julia e Marcos foram passear pela pequena cidade, quando viram no quintal de uma casa uma linda árvore, cheia de frutinhas vermelhas. Julia já estava ficando com fome, e decidiram apanhar alguns daqueles frutos, mas a árvore era muito alta.

Então, Marcos teve uma idéia: poderiam usar o arco e flecha para tentar acertar o cabinho da fruta e assim ela cairia e eles poderiam matar a fome.

Foi o que fizeram. Julia queria dizer a Marcos quais frutas estavam mais vermelhinhas, e, aproveitou os fios de luz que passavam por ali para localizar as melhores frutas.

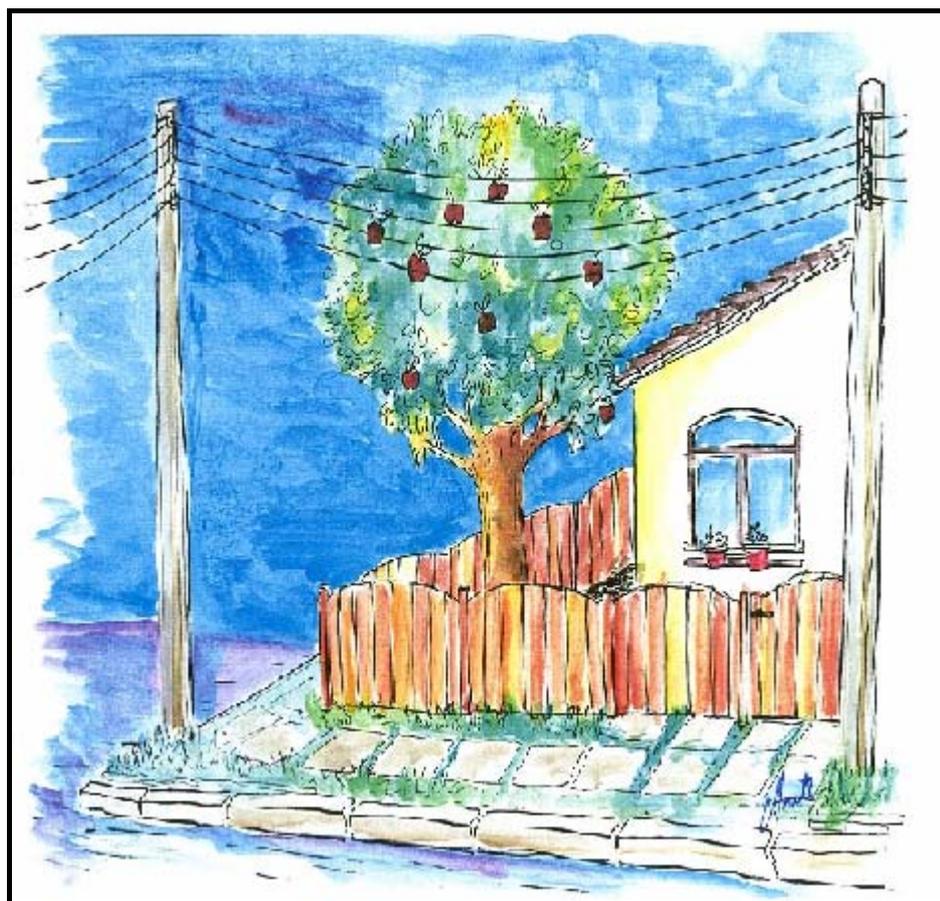
-Marcos, tenta acertar aquela que esta bem encima do terceiro fio de luz, assim ... ótimo! Agora aquela no quarto fio ! Estou vendo uma melhor ainda, no espaço entre o segundo e terceiro fios...

-Onde?

-No segundo espaço.

E assim foram localizando todas as frutas de acordo com os fios de luz.

FIGURA 6 - PAISAGEM RELATIVA À HISTÓRIA DE MARCOS E JULIA



Ao contar essa história, a professora deverá interagir com os alunos, fazendo-lhes perguntas sobre diversas localizações nos fios de luz, observando sempre o desenho, procurando deixar claras as diferenças entre espaços e linhas. A seguir, mostrará uma pauta, estabelecendo uma relação entre a pauta e os fios de luz da ilustração apresentada anteriormente.

Em seguida, cada aluno deverá receber uma pauta e a professora fará diversos exercícios, como por exemplo, que os alunos desenhem pequenos símbolos que eles mesmos criem, como estrelas, corações e outros, e os coloquem na pauta, localizando a linha ou o espaço em que se encontram. A professora deverá variar os exercícios até que ela perceba que os alunos compreendem as noções de linha/espaço. Sugere-se que os alunos verbalizem essa compreensão, desenhando símbolos variados em uma pauta e ditando os mesmos para os colegas.

A professora deverá mostrar o lugar das notas si, lá e sol e deixar os alunos escreverem livremente as notas que quiserem, procurando perceber se os alunos compreenderam corretamente a nomeação e a classificação dos espaços físicos da pauta musical, linha/espaço e seu respectivo número. Este é um conhecimento fundamental para a compreensão de toda grafia musical que se construirá baseada nestas noções.

Depois, a professora deverá observar junto aos alunos as grafias criadas para as músicas feitas nas aulas anteriores e mostrar que também estas são válidas. Novamente busca-se colocar em prática o segundo princípio de SWANWICK (2003), valorizando o discurso musical do aluno, neste caso, da grafia criada para representar sua própria música. A professora falará da notação contemporânea, na qual os compositores criam seus símbolos e suas “bulas” para que outros possam compreendê-la e poderá mostrar também notações de músicas contemporâneas, que não usem a notação tradicional (Anexo 10).

Nesta ocasião, os alunos receberão suas primeiras partituras (Anexo 4) e poderão tocar na Flauta Doce as músicas nelas representadas. Espera-se que os alunos alcancem a operatividade necessária para a decodificação de uma partitura, mediante a sua execução na Flauta Doce.

GRUPO CLAVE DE SOL

ESTRUTURA 1

1. FOCO: Música com escalas pentatônicas.

2. REPERTÓRIO: Achachikala – Música da Bolívia. Esta peça musical foi escolhida por possuir determinadas características que a tornam atraente aos alunos: a duração é curta, é movimentada e alegre, contém uma variedade de timbres instrumentais diferentes dos conhecidos e faz uso da escala pentatônica, que é o foco desta estrutura. Julgo interessante que os alunos estabeleçam contato com diferentes tipos de música e não se detenham somente no estudo da música ocidental considerada erudita.

Ainda foram incluídas no repertório Músicas Folclóricas da Argentina, Colômbia e Chile para execução na Flauta Doce, e a peça do compositor Camille Saint-Saëns, Sinfonia Nº 3 em Dó Menor, op.78. Em relação à Sinfonia de Saint-Saëns, sua escolha foi

determinada por apresentar uma variedade grande de intensidade sonora, diferenças de timbre e alturas, logo no início da música, sendo assim representada graficamente nas partituras analógicas com maior clareza.

3. CONTEÚDO: Escala pentatônica, sonoridade das notas graves na Flauta Doce.

4. OBJETIVOS

4.1 APRECIACÃO

- 1) apreciar atentamente o repertório proposto, percebendo o uso da escala pentatônica na música latino americana;
- 2) participar com comentários sobre o repertório ouvido;
- 3) estabelecer relações entre aspectos gráficos e sonoros, em partituras analógicas.

4.2 EXECUÇÃO

- 1) tocar na Flauta Doce as músicas de países latino americanos, tais como Argentina, Colômbia e Chile;
- 2) tocar na Flauta Doce a escala pentatônica;
- 3) executar leituras rítmicas com instrumentos de percussão.

4.3 COMPOSIÇÃO

- 1) improvisar na Flauta Doce pequenas seqüências pentatônicas;
- 2) compor uma peça musical, utilizando a escala pentatônica.

4.4 LITERATURA

- 1) perceber características específicas da música de alguns países latino-americanos e alguns de seus instrumentos utilizados;
- 2) conhecer a escala pentatônica de Dó M

4.5 TÉCNICA

- 1) realizar corretamente a articulação do som, posição das mãos e postura corporal para tocar Flauta Doce.

AULA 1 – Clave de Sol

A professora convidará os alunos a tocar na Flauta Doce a Música Carnavalito, da Argentina, e Asi el Indiozito, da Colômbia, (Anexo 5). A seguir, poderão executar as mesmas com acompanhamento de instrumentos de percussão, conforme sugerido nas partituras. A professora deverá perguntar quais as notas utilizadas para estas músicas, anotá-las no quadro e mostrar que existem músicas realizadas com estas notas somente. Em seguida, a

professora poderá falar sobre as escalas pentatônicas e tocar a escala pentatônica de Dó M: do ré mi sol lá do, com os alunos.

Os alunos realizarão a apreciação de “Achachikala”, música da Bolívia, seguida de comentários livres. A professora mostrará o mapa da América do Sul e localizará os países dos quais foram trabalhados conteúdos musicais: Bolívia, Argentina e Colômbia. Fará comentários referentes a alguns instrumentos e costumes bolivianos (Instrumentos utilizados: Charango, ch’ajchas, quenás, bombo) e mencionará que a música latino-americana faz uso da escala pentatônica (SADIE, 1994, p. 522).

A professora poderá realizar uma nova apreciação para ouvir os comentários dos alunos. Perguntará se seria possível tocar essa melodia nas suas flautas e deixará um tempo para que eles o experimentem. Nesta atividade busca-se detectar a operatividade dos alunos que, ao tentarem descobrir as relações melódicas que apreciaram anteriormente, executem-nas no seu instrumento. Para tal, é necessário que o aluno tenha a imagem aural do som, tanto do som que acabou de escutar e que quer imitar, quanto do som que irá produzir na Flauta Doce, antecipando-o em sua imaginação para que soe como aquele que quer reproduzir.

Em seguida, a professora incentivará os alunos a fazer improvisações com a Flauta Doce, a partir de pequenas perguntas e respostas melódicas, utilizando as notas da escala pentatônica, que ainda estarão escritas no quadro. Também com esta atividade busca-se fazer com que o pensamento musical se sirva da operatividade nos alunos, os quais precisarão dominar diferentes aspectos técnicos para executarem o instrumento, ao mesmo tempo em que articulam em suas mentes a altura sonora (nota pertencente à escala pentatônica) a ser executada e a duração da mesma (ritmo), construindo com a Flauta Doce uma resposta melódica.

Utilizando outro recurso figurativo, a professora mostrará aos alunos fichas que contém partituras com quatro pequenas melodias pentatônicas. A professora tocará uma delas e perguntará: Qual desses trechos você ouviu? A professora fará a pergunta mostrando sempre dois conjuntos, A ou B, 1 ou 2, visto que o aluno perceberá parâmetros de som diferentes em cada exemplo, entre A e B o parâmetro em questão é a altura, entre 1 ou 2, é a duração.

FIGURA 7 - FICHAS COM MELODIAS PENTATÔNICAS



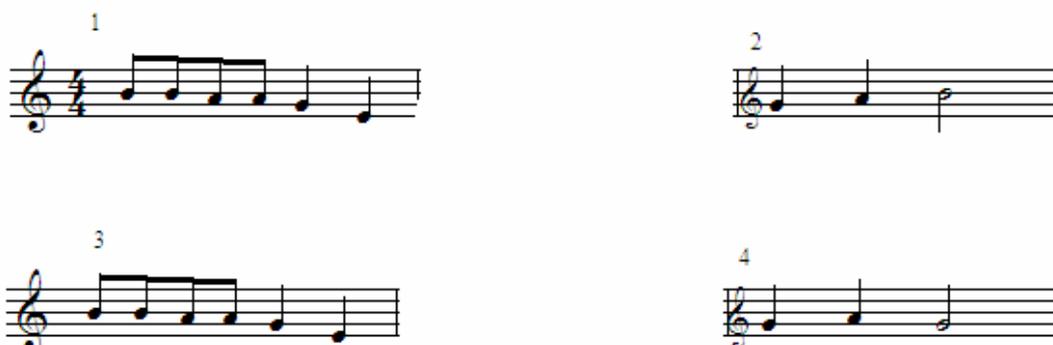
Para que o aluno consiga identificar qual destes trechos foi tocado pela professora, será necessário que possua a imagem aural do som, para que compare o que está escrito e tenha consciência de como soa, comparando com que foi tocado pela professora, demonstrando a operatividade necessária para a tomada de consciência.

Aula 2 – Clave de Sol

A professora iniciará a aula com a apreciação da Música da Bolívia, utilizada na aula anterior e deixará um tempo livre para comentários dos alunos. Durante estes comentários, a professora observará a capacidade de estabelecer relações entre o material musical apresentado e a expressão verbal, buscando desenvolver a operatividade no pensamento dos alunos.

Em seguida, ela proporá uma atividade de composição, que parte de recursos figurativos. A professora mostrará várias cartelas com trechos pentatônicos escritos (fig. 8), de quatro pulsos e tocará, na Flauta Doce, uma seqüência escolhida no momento. Os alunos deverão ordenar as cartelas de acordo com a música tocada na Flauta Doce pela professora. A professora perguntará que tipo de notas ela está usando para tocar aquelas composições, esperando que os alunos percebam que se trata da escala pentatônica estudada na aula anterior. Pode-se repetir a atividade, caso nem todos os alunos tenham dado as respostas corretas.

FIGURA 8 - CARTELAS PENTATÔNICAS

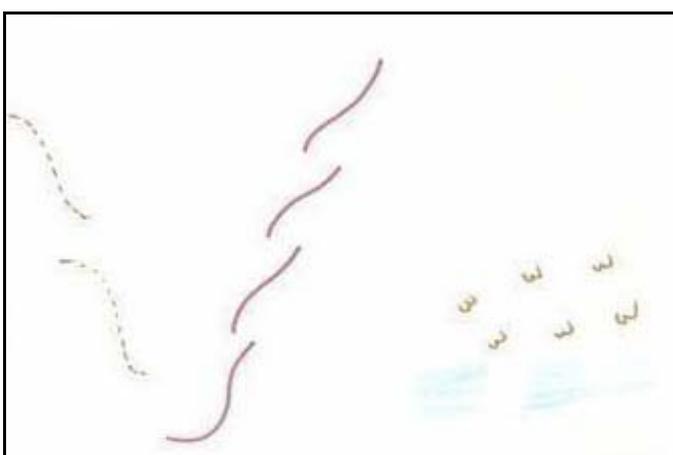
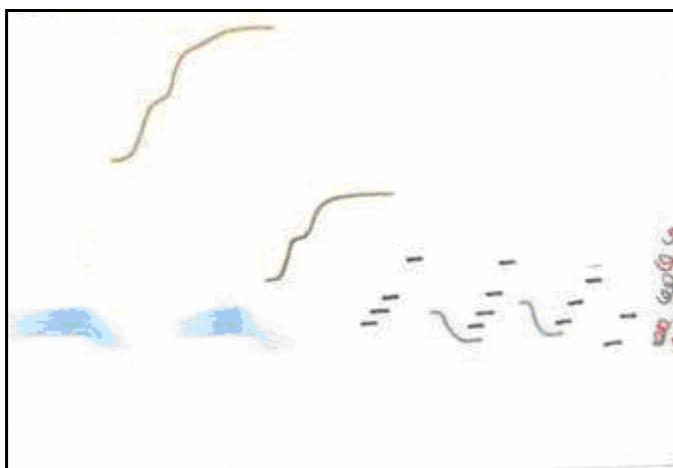


A professora proporá uma nova modificação na música, trocando duas cartelas e pedirá novamente aos alunos que descubram o que foi modificado. Nesta atividade, o aluno deverá ler a cartela, inferir o som resultante e compará-lo com o som emitido pela professora, sendo que tudo será realizado rapidamente, pois deverá acontecer com as quatro cartelas de forma seqüencial. Somente o aluno que tiver uma estrutura operatória será capaz de realizar esta tarefa.

Continuando a trabalhar a operatividade no pensamento musical dos alunos, a professora poderá realizar outra atividade, dividindo os alunos em dois grupos, pedindo sugestões de cada grupo para uma seqüência de cartelas que formará uma música. Os alunos deverão imaginar como irá soar aquela seqüência nova, experimentá-la na flauta, se quiserem; escrevê-la em seus cadernos e depois tocá-la. Em seguida, um grupo apresentará ao outro a sua composição e o grupo que estará ouvindo a composição dos colegas deverá ordenar as cartelas, conforme a composição ouvida.

Caso desejem, os alunos poderão também registrar individualmente uma nova seqüência e alterar livremente alguma nota que julguem necessária, e/ou compor um “novo final”, realizando uma composição individual. A proposta da professora sobre a composição, que visa a operatividade, dependerá de como os alunos reagirem a essas sugestões, encaminhando-os para que realizem sua composição individual.

Outra proposta para verificar a operatividade dos alunos, partindo de um recurso figurativo, consiste na seguinte atividade: a professora mostrará aos alunos uma cartela na qual se encontram grafadas duas peças musicais, (fig. 9) e fará a seguinte pergunta: Usando uma mesma pulsação para estas duas composições, qual você acha que será a mais longa?

FIGURA 10 - PARTITURAS ANALÓGICAS II

Em seguida os alunos receberão uma partitura da música “Una Flor de la Cantuta”, (Anexo 6), com a qual realizarão leitura de notas, solfejo e depois execução na Flauta Doce. A professora trabalhará de forma especial a sonoridade de notas graves no instrumento. A seguir, os alunos executarão a música com acompanhamento de instrumento de percussão (metalofone), pela professora. Como já comentado anteriormente, há a necessidade de operatividade por parte do aluno para realizar esta execução instrumental, a partir de uma representação gráfica na partitura da música em questão.

Os alunos realizarão a execução das composições iniciadas na aula anterior e os alunos que porventura não terminaram poderão terminar suas composições nesta aula.

AULA 4 - Clave de Sol

Alunos apresentarão suas composições ao grupo todo, executando-as como se

estivessem numa grande apresentação. Esta idéia fará com que os alunos se habituem a tocar sendo observados por outros, aprendendo a reagir diante de eventuais erros que cometam na execução e também mantendo uma postura coerente de agradecimento aos aplausos ao final da execução.

É nas atividades de composição musical, que se pode perceber de forma bastante clara a operatividade envolvida, pois o aluno criará sua música, escolhendo as alturas (notas) e durações (ritmos), estabelecendo o andamento da música e ainda registrando graficamente todas essas relações, atestando a compreensão da complexidade envolvida nesta tarefa.

Em outro recurso utilizado, o aluno já terá estudado o ritmo de semínimas e colcheias, bem como as notas na flauta. A operatividade do aluno será observada pelo pesquisador sempre que ele ao articular as duas ações de executar a posição na flauta e o ritmo apresentado em separado. Este precisará ser articulado com movimentos da língua, para se obter a correta execução. Esta atividade difere da execução de um trecho musical, pois, neste caso, o aluno não terá representado graficamente o que será executado e somente dependerá da sua ação de relacionar em sua mente as duas situações: ritmo e altura. O aluno poderá sugerir outras notas ou outros ritmos para dar continuidade a esta atividade. (fig.11)

FIGURA 11 – NOTAS A SEREM EXECUTADAS RELACIONADAS COM OS RITMOS GRAFADOS



Em seguida, os alunos executarão todas as músicas pentatônicas, com acompanhamento de instrumentos de percussão. Para decidir qual aluno tocará o instrumento de percussão poderá ser feito um rodízio entre eles, para que todos tenham a oportunidade de tocar esses instrumentos.

GRUPO SI BEMOL

ESTRUTURA 1

1. FOCO: Biografia e algumas obras de Villa-Lobos.

2. REPERTÓRIO: Villa-Lobos – O trenzinho do Caipira, Bachianas Brasileiras; Sinfonia Nº 3 em Do Menor, Op. 78 de Camille Saint-Saens; Seleção do Guia Prático Villa-Lobos para Crianças- Sambalelê está doente, Coro Infantil do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Peças do Folclore Brasileiro: Trem de Ferro, Sambalelê está doente, Lavadeira.

Este repertório foi escolhido, levando em consideração a importância de mostrar aos alunos grandes compositores brasileiros, e fazendo uma ligação com Villa-Lobos, o folclore brasileiro e a figura rítmica presente na canção “Sambalelê está doente”. Em relação à Sinfonia de Saint-Saëns, sua escolha foi determinada por apresentar uma variedade grande de intensidade sonora, diferenças de timbre e alturas, logo no início da música, sendo assim representada graficamente nas partituras analógicas com maior clareza.

3. CONTEÚDO: Síncope, formada por semicolcheia, colcheia e semicolcheia, termos musicais: acelerando, diminuindo, crescendo, rallentando; legato e staccato, sinais gráficos de intensidade “*p* e *f*”.

4. OBJETIVOS

4.1. APRECIÇÃO

- 1) apreciar atentamente ao repertório proposto, seja o repertório sugerido pelo professor ou as composições dos alunos;
- 2) participar com comentários sobre o repertório ouvido, que demonstrem o estabelecimento de relações a partir do material apresentado;
- 3) estabelecer relações entre aspectos gráficos e sonoros, em partituras analógicas.

4.2 EXECUÇÃO

- 1) executar corretamente a síncope, com palmas, instrumentos de percussão e depois na Flauta Doce;
- 2) executar mudanças de dinâmicas, súbitas e gradativas, nas peças propostas e também compostas pelos alunos.

4.3 COMPOSIÇÃO:

- 1) criar uma composição que lembre os sons de um trem, movimentos de partida e chegada, com instrumentos rítmicos e outros sons que julgarem interessantes;
- 2) compor pequenos trechos rítmicos;
- 3) compor uma peça melódica para Flauta Doce com a respectiva notação musical, utilizando a síncope.

4.4 LITERATURA

- 1) estudar a biografia do compositor Villa-Lobos;
- 2) conhecer a história da obra “O trenzinho do caipira”.

4.5 TÉCNICA

1) realizar corretamente a articulação do som, posição das mãos e a postura corporal para tocar Flauta Doce.

AULA 1 - Si Bemol

A professora iniciará a aula com uma atividade de apreciação da autoria de Villa-Lobos: O trenzinho do caipira, (orquestral). Os alunos ouvirão em silêncio e ao final a professora deixará um tempo para comentários dos alunos. A partir deles, descobrirá o que os alunos já conseguem deduzir da apreciação da peça musical.

Em seguida, realizará novamente a mesma apreciação, seguida de comentários incluindo agora os comentários da professora, que contemplava inclusive um breve relato acerca da vida de Villa-Lobos, enfocando a valorização da cultura brasileira.

A professora perguntará aos alunos: o que acontece com o ritmo nesta peça? Um dos objetivos é levá-los a perceber o *accelerando* e *rallentando*.

A seguir, os alunos realizarão uma apreciação vocal da mesma peça. A professora dará algumas explicações sobre este arranjo, a autoria da letra e promoverá um diálogo a partir dela. Os alunos receberão a letra impressa e poderão cantar junto, (execução livre), em uma nova apreciação.

A professora perguntará aos alunos que comparações eles conseguem fazer entre as duas peças, com a intenção de que eles considerem que a melodia é a mesma, a execução é diferente em relação ao andamento, assim com em relação à instrumentação e a colocação de letra na melodia.

A professora explicará os termos musicais “*accelerando*, *rallentando*, *diminuindo*, *crescendo*, *legato* e *staccato*” bem como revisará os sinais de dinâmica musicais como “*p* e *f*”, presentes na peça apreciada.

Em seguida a professora incentivará os alunos a realizarem uma atividade de composição, criando uma “sonorização” de um trem com instrumentos de percussão. Os alunos recriarão os sons que se ouvem quando da saída e da chegada de um trem, a partir de instrumentos de percussão e outros sons disponíveis no momento. A professora poderá dar a sugestão para os alunos grafarem a composição, utilizando a notação analógica, não convencional. Nesta grafia, será observada a correspondência que os alunos estabelecem entre os vários parâmetros da música, como timbres diferentes, intensidade e altura e a notação gráfica dos mesmos.

O resultado poderá ser gravado em fita cassete, para posterior audição e avaliação em conjunto. Caso queiram, a partir desta apreciação poderão modificar alguma execução, gravando novamente. Se desejarem incluir uma parte melódica, os alunos poderão compor uma melodia para as flautas, ou tocar do folclore brasileiro a peça “O Trem de Ferro”. A partitura desta canção folclórica poderá ser oferecida, caso queiram (Anexo 7).

Nestas atividades de criação e registro gráfico, o aluno estará exercitando a sua operatividade, quando seleciona os sons e os seus parâmetros (altura, duração e intensidade) e os combina de forma significativa. Também ao grafar sua composição, o aluno fará uso tanto dos aspectos figurativos, na formação do símbolo para representar o som, quanto dos aspectos operativos, na relação de correspondência entre som e o registro gráfico.

A professora mostrará aos alunos duas partituras analógicas (fig. 11) e pedirá que eles as relacionem com uma música que ouvirão na seqüência. A apreciação será o minuto inicial da Sinfonia Nº 3 em Do Menor, Op.78 de Camille Saint-Saëns. Das duas diferentes

partituras analógicas uma tem relações com a música, em relação a timbre, altura e duração. Espera-se que os alunos consigam estabelecer essas relações; e busca-se através desta estratégia figurativa desenvolver a operatividade do aluno que passa a estabelecer relações entre timbre, altura e intensidade e suas respectivas representações gráficas.

Aula 2 – Si Bemol

Nesta aula a professora apresentará uma figura rítmica nova, composta pela seqüência de semicolcheia, colcheia e semicolcheia, para alcançar este objetivo será buscada uma estratégia figurativa, a canção folclórica “Sambalelê está doente” (MOURA, 1989). Esta canção foi escolhida, por ser uma canção conhecida e que possui a síncope estudada logo no início, nas três primeiras notas.

Continuando a conversa sobre Villa-Lobos e o seu esforço em registrar e valorizar o folclore nacional, a professora conversará com os alunos a esse respeito. Em seguida, os alunos apreciarão a canção “Sambalelê está doente” cantada pelo Coro Infantil do Teatro Municipal do Rio de Janeiro; a professora perguntará se eles já a conhecem e sugerirá que cantem junto, mediante uma nova apreciação.

A professora pedirá aos alunos que batam com palmas o ritmo do início da canção, e perguntará como poderiam ser representados graficamente estes ritmos, principalmente o relativo ao primeiro pulso, ou seja, as sílabas: “sambale”. Perguntará quais notas têm maior ou menor duração rítmica, deixando os alunos sugerirem suas hipóteses entre sons mais longos e curtos, e depois de ampla discussão, apresentará a síncope.

Os alunos serão incentivados a decodificarem o ritmo da canção “Sambalelê está doente”, para que percebam a presença da síncope e de outros ritmos simples.

Em seguida, a professora incentivará os alunos a uma atividade de composição rítmica individual. Os alunos comporão uma seqüência rítmica de quatro pulsos que contenha síncope em algum deles, a escreverão e depois a executarão com palmas. Em seguida, escolherão notas da flauta doce para executarem esta seqüência.

Nesta atividade, o aluno já terá estudado o ritmo da síncope, treinado a sua execução rítmica, e também tem o conhecimento das notas na flauta. A operatividade do aluno pode ser verificada pela articulação das duas ações de executar a posição na flauta e o ritmo apresentado, na composição rítmica do aluno. Este ritmo precisará ser articulado corretamente com a língua, para se obter a correta execução. Como já citado anteriormente, esta atividade difere-se da execução de um trecho musical através de uma partitura, pois o aluno não terá representado graficamente o que será executado, sendo que dependerá da sua ação de articular no pensamento as duas situações: altura e duração. O aluno poderá sugerir outras notas ou outros ritmos para dar continuidade a esta atividade.

Os alunos ainda realizarão a execução nas flautas da canção “Sambalelê está doente” (Anexo 8), a partir da leitura da partitura, fixando a figura da síncope.

AULA 3 – Si Bemol

A professora começará a aula com a execução na Flauta Doce da canção estudada na aula anterior: “Sambalelê está doente”. Trabalhará aspectos referentes à sonoridade, postura e correta execução.

Em seguida, os alunos realizarão leituras rítmicas coletivas, com a síncope, escritas no quadro negro. Depois, os alunos poderão dar sugestões para novos esquemas rítmicos que contenham a síncope.

A professora incentivará os alunos a realizarem uma composi o melódica livre na Flauta Doce, e dirá que, se quiserem, poderão usar a síncope.

Os alunos executarão ainda outra melodia do Folclore Brasileiro: a can o "Lavadeira", proveniente do Folclore de Alagoas, (Anexo 9) estabelecendo novamente uma rela o entre Villa-Lobos e como este se esforçou em divulgar o folclore nacional. Nesta execu o, aparecerá a figura rítmica da síncope, e a professora chamar  a aten o dos alunos sobre a presença da síncope no folclore brasileiro.

Em seguida, conforme o planejamento, a professora proporá uma atividade a partir de quatro pequenas melodias, (fig. 12) sempre com a presença de uma síncope, escritas em partituras dadas aos alunos, e numeradas. Estes deverão reconhecer qual delas a professora estará executando. A professora procurar  perceber se o aluno através da aprecia o,   capaz de estabelecer as rela es de altura (1 ou 2) e de dura o (A ou B), com a grafia musical, buscando-se trabalhar a operatividade do aluno.

FIGURA 12 – CARTELAS DE MELODIAS COM SÍNCOPES



AULA 4 - Si Bemol

A atividade a seguir   a mesma já descrita e realizada com a turma Clave de Sol. No entanto, será interessante discutir como os alunos do Grupo Si Bemol reagiram, comparando as respostas dadas. A proposta que visa verificar a operatividade dos alunos, consiste na seguinte atividade: a professora mostrará duas peças musicais aos alunos (fig.9, p.81) e fará a seguinte pergunta: Usando uma mesma pulsa o para estas duas

composições, qual você acha que será a mais longa?

Para elaborar esta resposta, o aluno terá de apresentar os aspectos operativos do pensamento, pois ao se basear 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, lembrando que a semínima (a figura predominante do segundo exemplo) tem a duração de dois tempos, por conseguinte, enquanto se executa uma mínima seria possível executar oito semicolcheias (figura predominante do primeiro exemplo). Raciocinando assim, o aluno chegará à conclusão de que embora tenha mais notas musicais e fisicamente pareça mais longo, o primeiro exemplo ocorrerá em um menor tempo, portanto o exemplo número dois é o mais longo ao ser executado, do ponto de vista musical. A professora poderá interagir com os alunos, indagando a respeito de eventuais aspectos figurativos das respostas dadas.

Os alunos farão leituras rítmicas no quadro negro, alternando coletiva e individualmente, para revisar a figura rítmica aprendida recentemente.

Em seguida, a professora proporá a continuidade dos trabalhos com as composições da aula passada, e a apresentação destas composições aos colegas.

Aqui finda-se o planejamento das aulas e na parte seguinte deste trabalho, analisarei os dados resultantes da intervenção.

VI – RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo realizo a análise de dados e a discussão de alguns aspectos cognitivos das diversas situações ocorridas, nas intervenções de forma coletiva, valorizando o conteúdo das interações entre os alunos e a dinâmica fluente das idéias durante o processo de aprendizagem em sala de aula. Também foram analisadas as composições individuais dos alunos dos Grupos Clave de Sol e Si Bemol, realizadas durante as aulas pela Ms. Anete Weichselbaum e por mim, utilizando a Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick. Com os alunos do Grupo Sons Divertidos não se fez uma análise das composições a partir da Espiral, devido ao pequeno número de aulas analisadas neste recorte transversal. (No entanto, no decorrer das aulas, a atividade de composição foi realizada).

Como já citado, quatro aulas de cada grupo foram filmadas e posteriormente transcritas. A intervenção, ou seja, a aula e a posterior transcrição foram feitas por mim, procurei, em todo este processo, observar nas reações dos alunos quais aspectos cognitivos estariam envolvidos em suas atitudes, em suas perguntas, nas reações tanto musicais quanto extra-musicais. Assistindo às fitas várias vezes e lendo e relendo as transcrições das aulas, alguns aspectos chamaram em especial minha atenção e me proponho a discuti-los de forma mais precisa neste momento.

Grupo Sons Divertidos-Aula 1

Este grupo é formado por alunos iniciantes, que nunca tinham passado por aulas de música de modo formal, assim pude observar as primeiras reações a um ensino formal de música e de Flauta Doce.

Iniciamos a aula com a apreciação musical, conforme explicado nas Estruturas de Ensino (Capítulo V).

De forma proposital, ao colocar a música para os alunos ouvirem, não fiz comentários sobre a maneira de ouvir música ou sobre qualquer aspecto do

conteúdo, com o intuito de observar as reações dos alunos. Nat ouviu com muita serenidade e parecia muito concentrada. Joh, que é um aluno bastante agitado, ao ouvir a música nesta aula, começa se movimentando espontaneamente e, sem comentário algum de minha parte, logo em seguida fica quieto e se concentra na música ouvida. Este comportamento inesperado, de silêncio sem pedido nenhum da minha parte, demonstra que a apreciação despertou interesse do aluno, que sempre se mostrou bastante irrequieto.

O ato de ouvir música necessita de um comprometimento ativo por parte do sujeito, ele terá de prestar atenção no que está sendo percebido auditivamente, e a reação de Joh parece ter sido exatamente essa: ao iniciar a música, esta primeiramente invoca nele um movimento corporal agitado, mas assim que desperta o seu interesse pelos sons a serem ouvidos, esses movimentos dão lugar a um ouvir atento sem nenhum movimento corporal. Como não foi imposição da minha parte que parasse de se mexer, percebo que a própria música despertou grande interesse em Joh e que ele se focou inteiramente na apreciação.

Comportamento semelhante verificou-se com a aluna Pal, que demonstrou os mesmos movimentos agitados no início da apreciação, concentrando-se logo após o início da música.

É importante salientar, mais uma vez, que o conhecimento não se encontra fora, na música ouvida (objeto), nem apenas dentro do sujeito que ouve, mas nas interações entre a música e o sujeito que a ouve, pois é o sujeito que está organizando o material auditivo, fazendo ajustes, reorganizações de acordo com suas expectativas, enfim, fazendo tomadas de consciência num nível ainda elementar, a partir desta interação.

Apesar de ouvirem com atenção, os alunos não fizeram comentários espontâneos sobre a música, isto se deve, pela dificuldade de colocar em palavras o conteúdo de uma outra linguagem, a musical. O fato de ficarem em silêncio ouvindo atentamente a música, demonstra que estavam organizando o material auditivo como podiam naquele momento, quando perguntei se a música era lenta, todos sabiam responder que não, o que prova que fizeram relações em suas mentes sobre o que ouviram, parecendo demonstrar o início do processo de operar.

Em seguida dei-lhes o Mapa Musical (fig. 2) e realizamos uma nova apreciação. Os alunos não estabeleceram relações de imediato entre o que estava representado no mapa e a música ouvida, no entanto, demonstraram muita atenção procurando descobrir essas relações. Para efeito de comparação, por exemplo, no ano anterior, ao realizar essa mesma atividade com o Grupo Clave de Sol, o aluno Wil, a partir de uma única apreciação, estabeleceu a relação entre o Mapa Musical e a Apreciação, compreendendo o significado dos símbolos conforme a ocorrência musical, demonstrando já ter construído habilidades operativas um pouco mais elevadas.

Para que os alunos fizessem a relação entre o Mapa Musical e Apreciação, seria necessário que percebessem a pulsação da música. Como isso não ocorreu de forma espontânea, procurei provocá-los no sentido de perceberem a sua própria pulsação e a pulsação que existe nas músicas.

Para a compreensão do conceito abstrato de pulsação, parti da ação dos próprios alunos, conforme sugere Piaget, que considera a experiência física um dos quatro fatores que explicam o desenvolvimento cognitivo. Esta ação ocorreu quando os alunos sentiram sua própria pulsação e depois acompanharam com palmas e outros movimentos corporais a pulsação da música ouvida. Provoquei a reflexão a partir dessas ações práticas e também da curiosidade despertada através do Mapa Musical, além de deixá-los bastante livres para levantarem qualquer aspecto que quisessem discutir a partir do que puderam perceber na apreciação.

A explicação do conceito de pulsação continuou utilizando-se da reflexão sobre uma ação espontânea dos alunos que marcaram instintivamente a pulsação com o seu corpo, por meio de movimentos das mãos (Nat) ou dos pés (Pal). A pergunta relativa a quantos pulsos eles conseguiram perceber no trecho ouvido, não demandava uma resposta numérica, mas tinha por objetivo saber se os alunos se conscientizavam do significado de pulso e focavam a sua atenção na tarefa. As respostas bastante aproximadas confirmam que os alunos entenderam, na prática, as relações aí envolvidas, ou seja, ocorreu o “compreender em ação” (PIAGET, 1978, p. 176), o que não quer dizer que o compreender seja no nível de conceituação, que será alcançado mais tarde. A ação de bater a pulsação no tempo correto durante a apreciação musical, demonstra que os alunos atingiram o

propósito da atitude concreta que está ao nível do fazer; à ação basta o seu próprio êxito, ao passo que para a tomada de consciência exige-se a reflexão sobre as coordenadas das ações (PIAGET, 1978).

Na seqüência das atividades previstas para este grupo de alunos, com o Mapa Musical novamente em mãos, dois alunos puderam demonstrar, através das suas falas, que estabeleceram as relações dos pulsos acentuados e tocados com instrumentos de percussão (pratos) na música apreciada.

Realmente colocar o som e os seus parâmetros em palavras não é simples, considerando que os alunos não tiveram ainda contato com aulas de música. Isto também fica claro quando, logo em seguida à explicação do Mapa Musical, Joh, demonstrando que compreendeu a relação grafia/som, diz, “é verdade, quando nós bota o dedo aqui faz o trroimmm (sic)”. Joh ao dizer “botar o dedo” refere-se à passagem do tempo da música, pois o fato de acompanhar cada pulso seguindo com o dedo, lhe dá a sensação de que a música acontece no tempo. O fato de “botar o dedo” demonstra a interação entre o sujeito e o objeto, sendo que, especificamente, para este sujeito naquele momento, ele relaciona a sua ação de “botar o dedo”, ao longo da série de sons, como a causa da ocorrência do “trroimmm.”

Executamos ainda movimentos diversos com os pés e as mãos para marcar a pulsação relativa à mesma música, conforme assinalado no planejamento das atividades, sendo que, os alunos tiveram um envolvimento direto com música e cada qual pode estabelecer as relações de acordo com as suas capacidades cognitivas, em seu tempo próprio.

Percebo, então, que no começo da aula os alunos olharam para o Mapa Musical e enxergaram ali figuras ou letras que não faziam sentido. Depois de serem capazes de identificar o que é a pulsação na música, fizeram a relação dos símbolos do Mapa Musical com a pulsação, relacionando-a com alguns instrumentos da orquestra, passando a enxergar o Mapa Musical de forma totalmente diferente. Parece que, neste caso, ocorreu a passagem do aspecto figurativo ao operativo, quando os alunos perceberam os dados sonoros, os processaram cognitivamente e os relacionaram com a grafia proposta. Cabe salientar que eu não impus aos alunos um modo de interpretar a grafia do Mapa Musical, tendo sido eles mesmos os que

estabeleceram as relações entre som/grafia.

Sem este recurso figurativo, provavelmente os alunos não teriam interesse em ouvir tantas vezes a mesma música e talvez não fossem mobilizados pelas perguntas feitas por mim, cujas respostas, a partir dessa apreciação musical, os levaram a construir seu conhecimento em relação ao significado de pulsação.

Em seguida passamos aos aspectos técnicos iniciais de execução de Flauta Doce. Os alunos tiveram um tempo livre para explorar a flauta, alguns de forma bastante tímida como Nat, outros não. No caso de Joh, ao pedir que fosse lavar suas mãos, aproveitei para falar dos cuidados e limpeza com o instrumento. Todos os alunos entenderam bem a explicação sobre a articulação do som no instrumento e a executaram corretamente, embora tenha sido necessário voltar a essa explicação inicial em outras ocasiões, o que indica estarem mais próximos de condutas próprias do nível do fazer do que do nível do compreender.

Em relação ao correto uso das mãos na Flauta Doce, a estratégia figurativa empregada de contar uma historia criada por mim, (Esq e Edir), facilitou a determinação de qual mão usar. Os alunos, através da história, se identificavam com o personagem “Esq” e isto os incentivava a usarem a mão “esquecida”. Percebi neste momento que alguns deles, não dominavam ainda a noção de mão direita e mão esquerda, dificultando a compreensão dos alunos e conseqüentemente a sua ação.

A dificuldade motora de fechar corretamente os orifícios da Flauta Doce para produzir o som correto é um aspecto importante no estudo inicial do instrumento. Para executarem uma simples nota si, na flauta, os alunos devem se lembrar da correta articulação do som, de assoprar a quantidade correta de ar, de segurar a flauta com a mão direita em sua base e a esquerda em cima, fechando corretamente os orifícios da posição em questão, da posição dos dedos que não fecham nenhum orifício, sendo que são vários aspectos a serem observados simultaneamente. Para alguns alunos, (Joh e Pal), há necessidade de um tempo maior de treinamento até conciliarem todos esses aspectos.

Passamos, em seguida, à execução dos exercícios de encaixe, e percebi

que alguns alunos se encontravam ainda na “perspectiva da nota seguinte”,⁶ sem conseguirem enxergar a visão global da música tocada.

Ari e Nat não apresentaram dificuldades motoras em fechar corretamente os orifícios do instrumento e conseguiram emitir o som da nota si. Tocaram os exercícios de encaixe corretamente, cessando de tocar quando a frase musical chegava ao final, percebendo a música como um todo. Joh e Pal, no entanto, não demonstravam perceber o todo, pois quando chegava ao final da música, eles ainda queriam continuar tocando. Parece que, para eles, cada nota demandava um esforço, cada som que tocavam era um som que não se relacionava com o som antecedente nem com o posterior. Nestes exercícios de encaixe (Fig. 3), estes alunos não demonstraram compreender a sucessão temporal inerente à música, tocando a sua parte como se fossem eventos separados.

Nat e Ari demonstraram entender o todo e não somente as notas isoladas, quando percebem o momento correto de parar de tocar, pois a música chegara num repouso harmônico, terminando na tônica da melodia. Mesmo sem conhecimentos sobre harmonia musical, percebiam a configuração da frase musical, a compreensão do todo (MAFFIOLETTI, 2005, p. 206).

BEYER (1995), num estudo que enfoca a diversidade de processos cognitivos utilizados pelos alunos para responderem ao dado sonoro, assinala a consciência da passagem do tempo quando o aluno consegue perceber dois eixos sonoros, altura e passagem do tempo, classificando esta etapa como de uma nova qualidade estrutural. Segundo ela, o aluno considera uma interrelação entre dois fatores, o que exige habilidades cognitivas específicas. “A criança não concebe mais cada altura produzida pelo instrumento como um evento à parte, mas relacionados entre si, o que possibilita considerar um discurso musical a nível mais global” (p. 60).

Nesta atividade, verificou-se que os alunos Nat e Ari perceberam o todo da execução musical e não somente notas executadas de forma independente, relacionando-as ao fraseado musical total. Eles conseguiram perceber a continuidade da música, ora tocada por eles, ora por mim, e com este entendimento

⁶ A expressão “na perspectiva da nota seguinte” já foi empregada por Sloboda (1985), Maffiolletti (2005) e outros pesquisadores, conforme explicado anteriormente.

conseguiram antecipar o momento do final da música, parando de tocar quando se alcançou o repouso harmônico, indicando aspectos iniciais de uma operatividade nascente.

Os alunos Joh e Pal estão presos ao momento de tocar, baseado na imitação, considerada por Piaget como um ato de inteligência; eles usam a mão correta, os dedos nos orifícios corretos, a articulação do som de forma correta. Estes comportamentos estão assentados na imitação, gestual e fônica e não podem ser desprezados por assentarem-se nos aspectos figurativos dessa construção. É preciso salientar que a operatividade necessária para o desenvolvimento musical é grandemente facilitada se forem utilizados alguns recursos figurativos prévios.

Grupo Sons Divertidos – Aula 2

No início da aula, para retomar a noção de pulso ensinada na aula anterior, perguntei aos alunos se haviam trazido o material solicitado. Considerando que não haviam trazido nenhum material, perguntei que músicas gostavam de cantar e, apesar da timidez, eles cantaram uma música do Grupo RBD e juntos marcamos a pulsação desta.

É importante o aluno perceber que aquilo que ele trabalha na aula de música pode ser relacionado com a música que faz parte do seu cotidiano. SWANWICK (2003) alerta sobre a necessidade de trazer para a aula de música, a música que o aluno vive fora do ambiente escolar, mostrando que o conteúdo trabalhado em sala de aula está também presente nas músicas do cotidiano do aluno.

Em seguida passamos então para a aprendizagem da notação rítmica. Nesta atividade, parti de uma interação utilizando o material concreto, as madeirinhas, realizada em quatro etapas consecutivas.

Primeiramente conversei com os alunos sobre os sons que percebemos ao telefone: som de linha, som de ocupado e som de chamada. A cada som discutido, fizemos uma representação gráfica no quadro negro, partindo das sugestões dos alunos. Depois executamos vocalmente os sons representados no quadro:

_____ som de linha; ___ ___ ___ ___ ___ som de chamada; e
_ _ _ _ _ som de ocupado. Os alunos executaram muito bem esses
exemplos, inclusive observando a mesma altura emitida por mim, embora em outras
ocasiões não tivessem manifestado controle da altura quando cantavam canções
inteiras.

Passei então à primeira etapa de utilização do material concreto, dispondo as madeirinhas em quatro esquemas rítmicos, de quatro pulsos cada um, sem, contudo, comentar nada com os alunos. Os alunos observavam atentamente o que eu fazia e Ari, a certa altura, diz: “ah! Entendi”. Eu, no entanto, me mantive em silêncio. Depois que quatro esquemas estavam montados com o material concreto, eu disse aos alunos que ouviriam uma gravação numa fita e poderiam relacionar essa gravação com os esquemas montados anteriormente. Esta gravação continha quatro seqüências formadas por sons longos intercalados com sons curtos, executados sempre com a mesma nota na Flauta Doce, relacionados aos esquemas montados com as madeirinhas, mas não na mesma ordem. Ao final da primeira seqüência ouvida, Joh apontou o esquema que não correspondia aos sons emitidos, Pal acertou o esquema correspondente e Ari não se manifestou. Ouvimos novamente a mesma seqüência na gravação e os alunos todos apontaram imediatamente a resposta correta, ou seja, a correta relação som/material concreto. Ari, no entanto, disse discordar do final do esquema, que segundo ele deveria ser uma nota longa, eu falei que para tirar qualquer dúvida poderíamos ouvir mais uma vez a fita. Ao tomar esta atitude, pude valorizar a opinião de Ari e ao mesmo tempo mostrar que o aluno tem todo o direito de discordar da minha opinião, atitude que sempre procurei deixar bem clara a todos os alunos e creio ter sido bem sucedida, visto a atitude de Ari, que com bastante naturalidade manifestou sua opinião, mesmo sendo contrária a todo um material estruturado que eu trouxera. Em seguida, os alunos ouviram mais dois outros esquemas tocados pela Flauta Doce na fita e os reconheceram corretamente.

Ainda partindo dos mesmos esquemas montados anteriormente, realizamos a segunda etapa da atividade. Pedi aos alunos que executassem com palmas esses esquemas. Percebi que na execução os alunos tiveram muita dificuldade, ilustrada pela fala de Ari: “de qual lado vou começar?” Percebi a partir dessas indagações que

a disposição gráfica de leitura da esquerda para a direita, como é feita normalmente em outras situações de leitura, não é prontamente transferida para esta situação. Expliquei a eles o sentido que seguiríamos, como na leitura de qualquer texto, da esquerda para a direita. Como não conseguiram executar sozinhos a leitura com palmas, eu emiti vocalmente as durações das palmas junto com os alunos e assim eles conseguiram executar a leitura com palmas.

Em seguida, na terceira etapa da atividade, cada aluno recebeu o material concreto para que pudesse montar um esquema que foi ditado com palmas por mim. Todos os alunos acertaram o esquema que eu ditei com palmas. Percebi, com estranheza, que os alunos souberam decodificar sons longos e sons curtos, mas ainda não tinham a regularidade necessária para a correta execução de semínimas e colcheias, como ficara demonstrado na etapa anterior. No entanto, no segundo esquema ditado por mim, os alunos demonstraram uma grande dificuldade e tive de refazer muitas vezes, separando parte por parte.

Ao analisar as diferentes etapas desta atividade, percebi que ao ditar os esquemas rítmicos com palmas, os alunos demonstraram dificuldades. Refletindo sobre o timbre deste som ditado com palmas, verifica-se que ele não demonstra a correta duração dos sons, como por exemplo na execução vocal ou no ditado com a Flauta Doce. No caso das palmas, os alunos se confundem porque o som tem um início claro e delimitado, mas a duração de uma semínima ou de uma colcheia torna-se confusa. Certamente os alunos deverão estabelecer as relações das palmas com a pulsação, mas nesta etapa inicial do aprendizado musical, julgo melhor não utilizar as palmas para ditados e sim a voz ou algum instrumento melódico.

A estratégia empregada a seguir, que correspondia à etapa quatro na construção da aprendizagem rítmica, foi pedir aos alunos que eles mesmos criassem um esquema com o material concreto e depois o executassem com palmas. Surpreendentemente todos os alunos criaram a mesma seqüência, sem terem olhado o que os colegas criaram: ____ _ _ _ _____. Executamos em conjunto os esquemas criados pelos alunos. Pedi aos alunos que criassem mais um esquema e percebi que os alunos criavam o esquema a partir da ordenação espacial do material concreto, sem se preocuparem com o som. Pal, sem perceber, criou um esquema igual ao anterior e o executou corretamente. Pedi a Ari que ele executasse

seu esquema com palmas, ele teve muitas dificuldades, quando eu então executei junto com ele, ele acertou e tentou novamente sozinho, com dificuldades. Ari ficou olhando demoradamente para o seu esquema, como se estivesse procurando entender tudo que se passara.

Deixei um tempo livre para usarem o material concreto de forma criativa, no qual os alunos criaram desenhos e construções tridimensionais. Considero importante deixar os alunos manusearem o material e deixarem fluir sua criatividade, sem que necessariamente o material seja sempre usado da maneira que o professor proponha.

O uso do material concreto como recurso figurativo mostrou-se extremamente lúdico e útil para que os alunos chegassem a compreender a representação de sons longos e curtos, decodificassem esta representação e ainda criassem novos esquemas rítmicos, levando-os a exercer a operatividade ao estabelecerem as relações som e representação e som e execução.

Quando, em seguida, os alunos tocaram flauta individualmente, percebi a dificuldade de coordenar todas as instruções recebidas quanto à respiração, à articulação, o uso da mão esquerda, a posição da mão no instrumento e a postura corporal. No grupo, dificilmente um professor terá condições de perceber todos esses detalhes, por isso é importante, mesmo que a turma seja grande, ouvir ao menos um pequeno trecho executado por cada aluno individualmente.

Ao tocarem em suas flautas os esquemas rítmicos criados com material concreto, utilizando somente uma nota musical, os alunos estão coordenando o conhecimento técnico de tocar flauta com o conhecimento teórico de duração rítmica aprendido anteriormente. Após algumas tentativas, os alunos conseguiram coordenar estas duas noções, exercendo a operatividade, pois o resultado sonoro do que foi tocado teve que ser construído em suas mentes, não estando escrito no quadro negro ou decorado na posição de tocar a flauta doce.

A relação das figuras rítmicas com a pulsação não foi trabalhada nesta aula, pois não haveria tempo suficiente para trabalhar, de forma minuciosa, a pulsação, por isso ficou transferido para a outra aula. As estruturas de ensino deixam aberta ao professor a possibilidade de flexibilidade, de acordo com a participação dos

alunos, o que não pode ser planejado com antecedência, e assim a partir da aula 3 os conteúdos foram trabalhados na seqüência programada, mas não nas aulas previstas, totalizando a análise de cinco aulas deste grupo de alunos e não de quatro, conforme planejado originalmente.

Em função desta mudança, mostrei aos alunos as posições das notas sol e lá e executamos os mesmos esquemas rítmicos que anteriormente, apenas alterando as posições de notas tocadas na flauta.

Grupo Sons Divertidos - Aula 3

No início da aula retomei as atividades com o material concreto, colocando as madeirinhas de forma a formarem quatro seqüências rítmicas e executei com a Flauta Doce uma delas com uma mesma nota, pedindo que os alunos apontassem qual eu havia tocado. Após a primeira execução, somente Ari soube qual era a resposta correta; repeti a execução e dessa vez todos os alunos tiveram certeza de suas respostas. Como mencionado no planejamento relativo à esta atividade, a operatividade nos alunos foi percebida porque eles relacionaram corretamente som e grafia.

Repetimos a atividade final da aula anterior, na qual os alunos criaram um esquema com material concreto e o executaram na Flauta Doce, com uma nota musical de livre escolha, também exercendo a operatividade nessa conduta, verificada por meio da execução da composição na qual pode-se atestar a correspondência som/grafia.

Para mostrar com o material concreto a noção de pulsação, utilizei-me de um esquema criado pela aluna Nat, na atividade anterior, valorizando o discurso musical do aluno (SWANWICK, 2003). Perguntei aos alunos quantas pulsações ouviam enquanto eu executava o esquema com as mãos e marcava a pulsação com os pés. Os alunos tiveram dificuldade em responder, por isso repeti algumas vezes a execução. Depois, propus que os alunos colocassem um palito de fósforo aonde perceberam a pulsação. No início os alunos tiveram certa dificuldade em entender a demarcação da pulsação, mas depois de algumas repetições conseguiram.

Em seguida, expliquei a relação das colcheias e das semínimas com a pulsação. A partir de uma outra seqüência rítmica, pedi que os alunos executassem a pulsação com os pés enquanto eu executava o ritmo real da seqüência com palmas. Os alunos demonstraram certa dificuldade com esta divisão. Repeti mais alguns exercícios similares com os alunos. Creio que este item, da grafia da pulsação poderia ser explicado de forma ainda mais clara aos alunos, podendo ser alvo de futuras pesquisas.

A aluna Nat trouxe um CD de sua casa e o ouvimos e marcamos a pulsação da música. A música que Nat escolheu foi a mesma que ouvimos na primeira aula, de Bizet, "O Trovador". Isto demonstra o quanto os alunos gostam da música "erudita", desde que tenham a chance de conhecê-la.

A atividade seguinte, que seria a partir da apreciação da peça de Saint-Saëns foi inviabilizada por problemas técnicos de funcionamento do aparelho de som. Após várias tentativas de tocar o CD, resolvi mudar o planejamento e pedi que os alunos pegassem as flautas.

Realizamos "ecos" melódicos com as três notas que os alunos já conheciam, executadas na Flauta Doce. Ari e Nat acertaram o "eco" inteiro, Pal esqueceu de articular as notas. Em seguida, propus "trocar de lugar", isto é, os alunos criavam o "eco" e eu o repetia com minha flauta. Foi muito interessante, pois os alunos puderam improvisar uma pequena melodia, sem que isso lhes fosse penoso, pois julgaram que o foco estaria na minha imitação correta ou não do seu "eco".

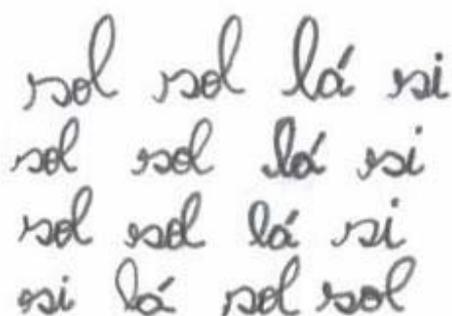
Em seguida procedemos à aprendizagem por imitação da música "Pão Quentinho" (Anexo 3). Na presente metodologia, enfocando o ensino instrumental, decidi no início trabalhar a execução instrumental sem o uso de notação musical, para que os alunos pudessem se concentrar na correta emissão do som de seus instrumentos, o que já exige uma coordenação de habilidades múltiplas do executante. É necessário ter atenção à postura corporal correta, para evitar tensões; a colocação da mão esquerda na parte superior do instrumento exige outro foco especial de atenção, a não ser que o aluno seja canhoto, a colocação dos dedos no instrumento bem como a posição dos dedos não utilizados para aquelas notas, a correta articulação do som e emissão da quantidade certa de ar, bem como a colocação do instrumento na boca. São todas aprendizagens novas que requerem

habilidades específicas para o domínio do som esperado.

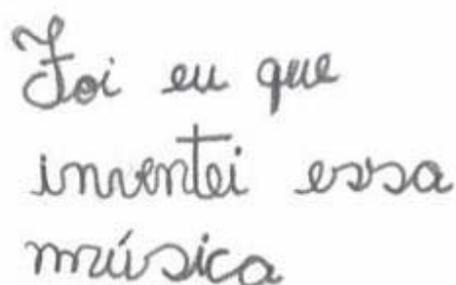
Após executarem a música, Ari fez um comentário: “nunca pensei numa música só com esses três” referindo-se a utilização de somente três notas, si, lá e sol, para formar a música que tocamos. Aproveitando este comentário eu toquei algumas outras canções, com o objetivo de reforçar a idéia de que é possível compor com somente três notas e incentivar os alunos a comporem eles mesmos músicas, com essas três notas.

Propus aos alunos que compusessem suas próprias músicas “só com esses três” e grafassem da forma que quisessem, com o objetivo de lembrarem mais tarde o que tinham composto. Ari foi buscar o seu caderno, para mostrar a música que criara em casa e mostrou a sua solução para não esquecer-la, demonstrando haver criado sua grafia própria. Pude observar diferentes estratégias empregadas pelos alunos, que mostravam a sua escolha de como grafar suas criações musicais.

FIGURA 13 - NOTAÇÃO UTILIZADA PARA GRAFIA DE COMPOSIÇÃO DE ALUNA



sol sol lá si
sol sol lá si
sol sol lá si
si lá sol sol



Foi eu que
inventei essa
música

FIGURA 14 - NOTAÇÃO UTILIZADA PARA GRAFIA DE COMPOSIÇÃO DE ALUNA

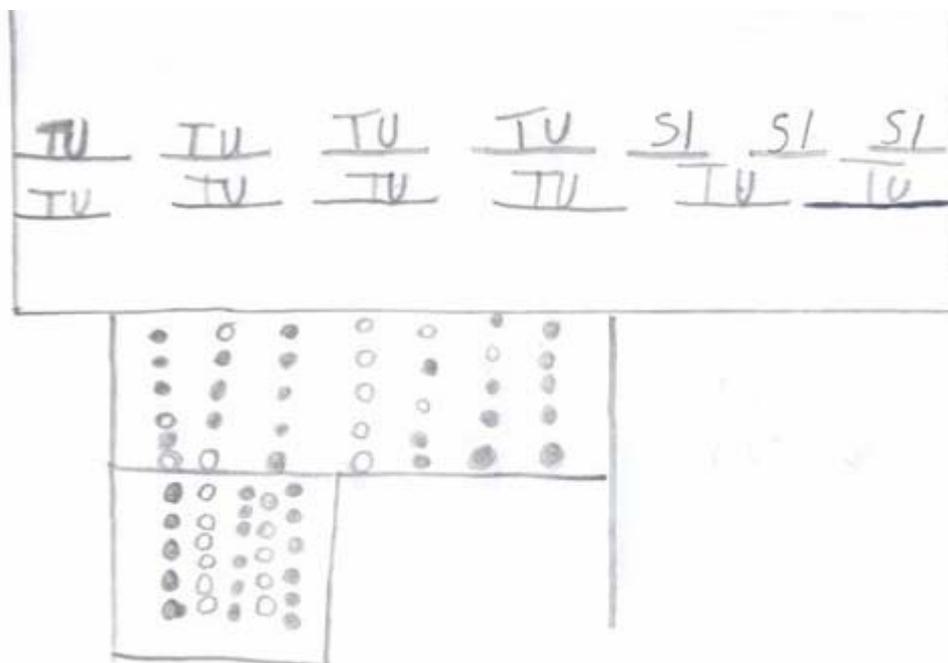
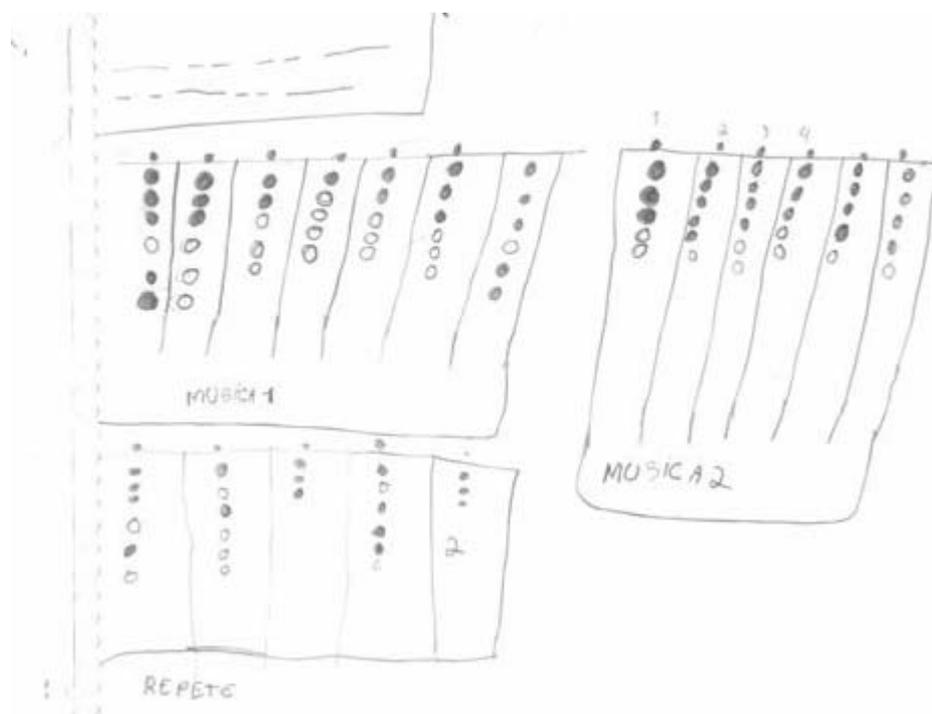


FIGURA 15 - NOTAÇÃO UTILIZADA PARA GRAFIA DE COMPOSIÇÃO DE ALUNO



Os alunos grafaram livremente suas composições e como exemplificado na figura 13, percebo que é comum os alunos utilizarem a notação da linguagem escrita para codificar os sons tocados, escrevendo o nome das notas. Dois alunos grafaram suas composições desenhando um esboço da Flauta Doce com seus respectivos orifícios e representando os orifícios abertos e fechados com cores diferentes, de acordo com as posições das notas escolhidas. As notações criadas pelos alunos revelam um código que somente o próprio aluno poderá entender e tocar, evidenciando seu egocentrismo intelectual, segundo Piaget.

A criação da grafia para representar a sua composição teve como objetivo uma atividade que antecedeu a escrita musical sob a forma analógica e, depois, tradicional na pauta, que exigirá aspectos figurativos e operativos para o estabelecimento de relações som/grafia.

Grupo Sons Divertidos – Aula 4

Nesta aula, novamente parti da apreciação musical, para mostrar aos alunos a notação analógica e a representação gráfica de sons graves e agudos. A peça musical escolhida foi "O Carnaval dos Animais", de Camille Saint-Saëns, Introdução e Marcha Real do Leão.

Como planejado, realizamos uma apreciação livre e a reação dos alunos foi similar à apresentada na primeira aula, ou seja, permaneceram em silêncio. Aos poucos, se manifestaram dizendo “é legal”, e Joh, após um incentivo da minha parte, comentou “eu percebi que no começo ela...” sendo interrompido por Pal “no começo era devagar depois ficou rápida”, e Joh continuou dizendo “era assim “ti, ti ti” e cantou intervalos melódicos ascendentes, Pal levantou-se e fez gestos de pisar fortemente com o pé no chão, dizendo “era cada vez mais alto, ia lá para o baixinho depois para o alto” (sic) e ela desenhou no ar movimentos bem amplos de subidas e descidas com o dedo, chegando a levantar-se. Joh irritado disse “não precisa mostrar”.

Observei que os alunos perceberam vários parâmetros da música, ao apreciá-la, como a altura e a intensidade, mas persiste a dificuldade de colocar em

palavras a dimensão sonora, que ainda para dificultar, é tão efêmera.

De qualquer forma, as respostas dadas revelaram que eles prestaram atenção a diferentes aspectos sonoros e conseguiram comentá-los, diferentemente da primeira aula, na qual não houve comentários espontâneos dos alunos. Quando fiz comentários sobre o compositor e a obra, falando que se tratava de animais, os alunos logo sugerem animais ferozes: onça e leão. Pal diz que é “leão porque ele ruge mais alto” e Joh que “é o mais brabo de todos”.

Distribuí o Mapa Musical (fig. 4) e os alunos acompanharam a nova apreciação com muito interesse pelo mapa. Eles seguiram com os dedos os movimentos de glissandos ascendentes e descendentes, quando o piano imita o rugido do Leão e, nas outras partes, os passos acompanhando a pulsação da música, que fora trabalhado anteriormente.

No caderno de desenho dos alunos, pedi para que fizessem um desenho do som que ouviram e fiz vocalmente um glissando descendente, acrescentando que cada aluno poderia grafar como desejasse. Ao ouvirem o som, Nat comenta “tá subindo” e Joh replica “ele subiu, não, ele começou devagar e depois...”, eu deixei os alunos discutindo e, propositadamente, fiz uma outra atividade de colar uma folha no caderno para que os alunos continuassem suas discussões, Joh diz “ele começa em cima e depois abaixa”.

Pelas falas dos alunos percebi que estavam construindo a representação do parâmetro altura, Joh demonstrou algo extremamente comum neste processo, que é confundir os parâmetros sonoros. A interação entre os alunos desempenhou um importante papel nesta construção, pois Nat dissera que o som subiu e Joh replicara: “ele subiu, não, ele começou devagar” (ele confundiu altura com andamento ou velocidade) mas, por outro lado ele percebeu que o som não subiu, pois era um glissando descendente.

Mostrando o Mapa Musical, perguntei aos alunos qual parte deste poderia representar o som que emiti, como eles não responderam, mostrei no desenho do rugido a curva descendente, repetindo o glissando vocalmente.

Assim, sucessivamente, eu “ditei” vários sons com glissandos ascendentes, descendentes, sons agudos interrompidos e contínuos, deixando os alunos grafarem

da maneira que quisessem. Escolhi algumas grafias dos alunos para demonstrar no quadro negro. Pedi que cada aluno criasse o seu som e o desenhasse, executando-o vocalmente para todos em seguida.

O recurso figurativo do Mapa Musical do Leão facilitou a compreensão da representação gráfica sonora quando, ao acompanhar o desenho do rugido do leão, tocado por glissandos ascendentes e descendentes em dois pianos (no CD), os alunos seguiram com os dedos os movimentos ascendentes e descendentes da curva desenhada para representar o som. Ao realizarem este acompanhamento, os alunos perceberam que a representação dos sons agudos situa-se para cima enquanto que para os sons graves a representação situa-se para baixo. Para os alunos, o mais fácil é perceber o movimento do som, do que sons separados de graves e agudos, por isso também o movimento sugerido pelos glissandos facilita a percepção sonora.

Os alunos executaram, na maioria das vezes, corretamente a relação agudo/grave com a grafia ascendente/descendente. Esta atividade necessita dos aspectos operativos do pensamento, pois demanda uma correspondência entre o som e a grafia e percebo que é um processo que ainda está em transição para estes sujeitos. No entanto, este é um aspecto fundamental, pois toda a notação tradicional apóia-se neste conceito; sons graves representados para baixo e agudos para cima, noção que os alunos construirão gradativamente.

Os resultados da atividade seguinte ficaram inviabilizados devido ao grande barulho que havia no pátio da escola, onde ocorria um ensaio para festa junina. A atividade era de apreciar uma música e relacioná-la com partituras analógicas, mas devido ao barulho externo, não foi possível aos alunos perceberem pequenos nuances da melodia, mas foi substituída pela execução de algumas músicas na Flauta Doce, aprendidas por imitação e que proporcionam grande prazer aos alunos.

Grupo Sons Divertidos – Aula 5⁷

Iniciamos a aula realizando leituras rítmicas no quadro negro, de forma coletiva. Depois, eu executava um dos quatro esquemas escritos e os alunos deveriam dizer qual eu havia escolhido. Os alunos demonstraram a operatividade ao realizarem corretamente as relações entre a duração do som (semínimas e colcheias) e sua representação gráfica nas atividades realizadas.

Mostrei aos alunos o desenho da Fig. 6 e lhes contei a história de Julia e Marcos, conforme o planejamento, com a participação muito ativa dos alunos. Ao final, fiz perguntas sobre a localização das maçãs, em relação à linha ou espaço, bem como, ao seu número correspondente e os alunos demonstraram ter compreendido bem essa relação.

Também, ao estabelecer a correspondência entre os fios de luz do desenho e a pauta musical, os alunos não demonstram dificuldades, respondendo corretamente a todas as perguntas. Percebe-se que a estratégia figurativa utilizada foi bastante válida, pois os alunos compreenderam muito bem a relação entre linha e espaços na pauta. Em minha experiência, em anos de ensino de grafia musical, percebo o quanto é difícil para os alunos iniciantes entenderem o conceito de pauta e as relações nela implicadas e, com a utilização desta estratégia figurativa e as atividades realizadas em seguida, os alunos demonstraram compreender as relações aí implicadas, apresentando a operatividade ao grafar a notação convencional na pauta.

Para finalizar esta atividade, expliquei a grafia das notas, que eles já executam na Flauta Doce, si, lá e sol e os alunos manifestaram muito interesse em escrevê-las bem como a clave de sol, no papel pautado.

Em seguida, os alunos receberam suas primeiras partituras musicais para execução na Flauta Doce (Anexo 4). Todos executaram as músicas na flauta, olhando para a partitura, demonstrando com isso que haviam entendido a leitura da notação. Depois, comentei que existem vários tipos de partituras musicais, como

⁷ Neste caso, optei em analisar cinco aulas deste grupo, para conseguir seguir o planejamento das Estruturas de Ensino, que já previa a possibilidade de uma maior necessidade na quantidade de aulas.

notação analógica, as bulas das partituras contemporâneas e, inclusive, a notação que cada aluno havia criado nas primeiras aulas. Mostrei aos alunos algumas partituras contemporâneas que não se utilizam da notação tradicional na pauta (Anexo 10) e comentei que todas estas têm sua utilidade e razão de existir, informando-lhes que aprenderiam a utilizar a forma mais tradicional, usada no mundo inteiro para a leitura musical. Os alunos ficaram entusiasmados em saber utilizar a notação tradicional. Terminamos a aula tocando algumas canções já estudadas anteriormente.

Grupo Clave de Sol – Aula 1

Esse grupo de alunos havia iniciado as aulas de música e Flauta Doce em agosto de 2005. Como estou analisando um recorte transversal, o que os alunos do Grupo Sons Divertidos trabalharam, foi também trabalhado, no ano passado, com este grupo. Assim, esses alunos estão lendo e executando a notação tradicional, contudo, já passaram por toda a exploração da notação própria e da notação analógica, em aulas anteriores.

No Grupo Clave de Sol, percebi que os alunos dominam corretamente a leitura da notação tradicional. Quando os alunos receberam uma nova partitura, demonstraram grande entusiasmo e quando pedi para realizarem a leitura oral com o nome das notas, eles realizaram a tarefa sem dificuldades, com voz firme e com a participação de todos. A aluna Mar, que tem muitas dificuldades com a leitura, nesta ocasião leu corretamente todas as notas da canção “Asi el Indiozito”, (Anexo 5), sendo elogiada por esse desempenho, já que normalmente ela copiava as posições da flauta de outro aluno ou da professora.

Os alunos demonstraram entender a relação grafia e som ao executarem corretamente a música que nunca haviam tocado, demonstrando a operatividade necessária para o estabelecimento dessas relações. Acredito que a execução instrumental, a partir da notação gráfica, leva os alunos a vários processos cognitivos que derivam em atitudes que ocorrem simultaneamente, tais como: a decodificação da localização do signo musical entre linhas e espaços na pauta, o

que provocará a colocação do número correto de dedos no instrumento, fechando determinados orifícios da Flauta Doce, de acordo com o parâmetro da altura grafado, decodificação da cor e de outros detalhes específicos dos signos em relação à duração de cada som, o que provocará a articulação rítmica, para a qual é necessário que os alunos saibam a duração de cada som executado e a necessária continuidade do próximo som, separando cada som com um golpe de língua e ainda saibam conciliar a correta quantidade de ar necessária para a execução instrumental, e a postura corporal.

Pelo explicado acima, percebe-se que a execução instrumental, a partir da notação gráfica tradicional, exigiu dos sujeitos uma variedade de ações simultâneas e dirigidas, demonstrando claramente a operatividade nos alunos. Creio ser este o motivo de tantos professores de instrumentos musicais se queixarem da dificuldade de leitura musical de seus alunos, pois, de fato, a leitura instrumental exige um árduo trabalho cognitivo por parte dos executantes. No caso específico de instrumentos de sopros, como clarinete, saxofone, trompete, trombone, oboé, flauta transversal, tenho convivido com professores que sugerem que os alunos toquem primeiro a Flauta Doce, justamente para dominarem a leitura da notação, para depois iniciarem as aulas nos outros instrumentos de sopro.

Na primeira aula do Grupo Clave de Sol analisada, os alunos ouviram uma música boliviana, baseada na escala pentatônica. Os alunos fizeram comentários espontâneos, dizendo que a música era “legal”, era “rápida” e “alegre”. A aluna Lui marcava a pulsação com movimentos corporais enquanto ouvia a música e parecia estar gostando muito, mostrando-se completamente absorta na música. Os outros alunos também ouviram com atenção e em silêncio. Após os comentários espontâneos dos alunos, comentei sobre a origem boliviana e sobre alguns instrumentos típicos dessa música. Ouvimos novamente para identificar o timbre de alguns instrumentos específicos e os alunos conseguiram reconhecer diversas características específicas da música em relação ao andamento e aos timbres de instrumentos diferentes (como o instrumento “quena”), demonstrando compreender as relações existentes.

Após essa atividade de apreciação, os alunos, espontaneamente, pegaram as suas flautas e tentaram tocar um trecho da música que ouviram, acertando as

duas primeiras notas, mi e sol e, em seguida, também o lá. Aproveitando essa ocasião, toquei um pequeno trecho da música apreciada, perguntando aos alunos quais as notas utilizadas, na intenção de perceberem que se usava a escala pentatônica, tocada anteriormente. A operatividade dos alunos manifestou-se no domínio dos diferentes aspectos técnicos necessários para executarem a música, ao mesmo tempo em que articulavam, em suas mentes, a altura sonora (nota pertencente à escala pentatônica) que queriam executar e a duração da mesma (ritmo), construindo com seus instrumentos uma resposta melódica, de acordo com a imagem aural que a música havia despertado neles.

Nessa mesma aula, além da apreciação da música da Bolívia, os alunos tocaram duas músicas, uma da Argentina e outra do Colômbia, nas quais usaram a escala pentatônica (Anexo 5). Após esses diversos contatos com esse tipo de escala, foram convidados a fazer uma improvisação utilizando as notas da escala pentatônica de Dó. Para tanto, eu havia escrito as notas no quadro e tocamos em conjunto várias vezes as notas de forma ascendente e descendente.

Essa improvisação ocorreu naturalmente, quando eu disse que a minha flauta inventaria uma pergunta utilizando algumas daquelas notas e eles responderiam com as suas flautas. A maioria dos alunos já tinha domínio técnico suficiente para a realização dessa atividade, no entanto, o aluno Ren assoprou demais, o que fez com que as notas graves não soassem corretamente e a aluna Eve esqueceu de articular corretamente algumas notas. Nesse caso, eu fiz perguntas melódicas com a duração de quatro pulsações na flauta e a maioria dos alunos respondeu de forma correspondente com a mesma duração, ou seja, quatro pulsos.

A aluna Lui foi a única que respondeu de forma não correspondente ao tamanho da frase musical. Neste caso, eu fiz perguntas de quatro pulsações e a aluna respondeu com seis pulsos e da outra vez com oito pulsos. Posteriormente, em outra atividade, a mesma aluna fez sua composição bastante longa, em relação à dos seus colegas, acredito que ela aumenta a duração dos eventos para demonstrar o quanto gosta de tocar flauta.

Outra estratégia utilizada para incentivar a improvisação foi pedir que os alunos “conversem musicalmente com suas Flautas” entre si, sendo que eles

mesmos fizeram a pergunta musical ao colega e este respondeu. Foi interessante que eles se viraram para os colegas com quem improvisaram, como se fosse importante olhar para aqueles com quem iriam conversar, apesar de esta posição física não influenciar na escolha das notas executadas. Nesta atividade, os alunos necessitam, para improvisar, dominar a técnica de tocar o instrumento e também apresentar toda a compreensão musical para articularem uma resposta musical de forma imediata, o que detecta a operatividade.

Outra atividade que favoreceu a operatividade dos alunos foi realizada por mim nesta aula e refere-se ao fato de os alunos puderam ver várias fichas onde se achavam escritos pequenos trechos melódicos, (fig. 7), utilizando-se da escala pentatônica, que vinha sendo trabalhada na aula. Para garantir que os alunos só tivessem a percepção auditiva neste momento, não permiti que eles vissem as minhas mãos, toquei uma daquelas fichas e eles tiveram de apontar qual teria sido.

Para realizar corretamente essa atividade, os alunos precisavam comparar o som ouvido ao mesmo tempo em que examinavam as quatro partituras e reconstruíram no plano mental a música que nelas havia sido escrita. Pude constatar que os alunos possuem a imagem aural, que advém da imitação interiorizada de estímulos sonoros, considerando a formação de imagens e representações de elementos vivenciados anteriormente, por terem comparado aquilo que estiveram ouvindo com as partituras apresentadas, selecionando corretamente um dos trechos entre os quatro apresentados.

Esta atividade provocou uma excelente interação entre os alunos, com diálogos entre eles, cada qual querendo defender o seu ponto de vista. Deixei-os discutirem para, a partir dos pontos de vista diferentes, construírem suas hipóteses, avaliarem-nas em relação às hipóteses dos colegas e decidirem pela hipótese correta. Repeti várias perguntas com respostas diferentes, para que todos os alunos tivessem a oportunidade de tirar suas dúvidas e participar efetivamente do exercício proposto.

Grupo Clave de Sol – Aula 2

Nesta aula, utilizei uma variação da atividade com cartelas, que fora usada

na aula anterior. A explicação dos processos cognitivos utilizados pelos alunos é a mesma que a sugerida anteriormente, priorizando os aspectos operativos. O que variou nesta atividade, foi que tratava-se da ordenação de partes de uma música de acordo com a seqüência ouvida. Além de reconhecer auditivamente o que era tocado, os alunos tinham que construir a música inteira a partir de suas partes, (fig. 8). Os alunos conversaram entre si, discutiram as respostas individuais antes de chegarem à resposta correta. Na nova seqüência, ocorreu novamente essa interação entre eles e a resposta dada por eles foi a correta.

Em seguida, em grupos, alguns alunos criaram uma música a partir destas cartelas e as executaram para o outro grupo. Este, por sua vez, teve de identificar as partes da música e montar em outro conjunto de cartelas a música tocada pelos colegas. Aqui ocorreu a operatividade dos alunos em ambas as atividades. Tanto aqueles que executaram sua “construção” da música, quanto aqueles que a decodificaram precisaram lançar mão dos aspectos operativos do pensamento e colocá-los a serviço da compreensão dessas relações.

Para a atividade de composição envolvida neste momento, a estratégia dos alunos foi a realização de montagem de uma seqüência na colocação espacial das cartelas, depois tocar nas Flautas e decidir se gostaram do resultado sonoro. Esta estratégia nos mostra que os alunos ainda estão bastante envolvidos com o material concreto e que para eles foi mais fácil manusear primeiro as fichas para depois tocar e ver como soa, confirmando a teoria de Piaget, que ressalta a importância do material concreto. A partir dessa atitude, percebo que a composição não é ainda para esses alunos uma seqüência musical que tenha intencionalidade sonora, no sentido de que não há uma antecipação da música composta, mas antes, parece tratar-se do resultado da manipulação de materiais que estão a sua disposição. O resultado sonoro certamente foi julgado, mas os parâmetros utilizados parece não terem sido a intencionalidade sonora, mas sim, a necessidade de uma boa performance, sem erros, para que o outro grupo pudesse decodificar as cartelas utilizadas.

Nessa atividade, a intenção era deixar os alunos tomarem decisões a respeito de como queriam formar sua música a partir das cartelas. Essa atividade já permitia ao aluno certa liberdade e ao mesmo tempo dava-lhe o incentivo de que ele

poderia tomar suas decisões musicais, executá-las e elas então seriam partes de um código universal, que poderia ser entendido por outros sujeitos. Ela foi considerada como um preparo para a atividade que viria a seguir, na qual o aluno teria maior liberdade de decisão, constituída por uma composição própria.

Os próprios alunos manifestaram interesse pela composição individual, quando Eve e Lui disseram que gostariam de anotar em seus cadernos o que haviam composto a partir das fichas. Conforme o planejamento, aproveitando esse interesse, dei a todos o papel pautado e pedi que compusessem suas próprias músicas, provocando a operatividade nos alunos. Nesse caso, como estávamos estudando a escala pentatônica, pedi que usassem estas notas. Escrevi-as no quadro e as tocamos várias vezes para que os alunos tivessem certo domínio e lembrassem de todas as notas.

Wil começou a compor escrevendo no papel pautado. Perguntei a ele se estava escrevendo o som que imaginava em sua mente, ele respondeu que sim, no entanto, ele não tocou na flauta em nenhum momento o que escrevia, somente ao final da escrita total. Essa atitude demonstrou que para esse aluno a composição ainda não tem ligação com o resultado sonoro, não há intencionalidade musical e é um exercício ou jogo no qual ele escreve notas, depois experimenta tocá-las e decide se gosta do resultado sonoro.

Ren segue o mesmo caminho de Wil, primeiramente escrevendo e depois tocando. Ao mostrar para mim a sua composição, Ren percebe que havia escrito a nota dó de forma incorreta, eu chamo atenção para este fato que se repetiu ao longo de sua música, ele sai dizendo três vezes: “vou mudar tudo”.

Eve toca vários trechos na flauta, mas não escreve nada. Parece que ela tem muita dificuldade em escrever o que acabara de tocar. Para ela, a relação som/grafia ainda está num patamar de maior dificuldade, ela já consegue ler a partitura, mas demonstra algumas dificuldades. Essas mesmas dificuldades a atrapalham na hora de tentar escrever o que ela mesma tocou, provavelmente pela efemeridade do som musical, que é um fator que complica muito a anotação da composição dos alunos.

Mar consegue tocar, mas pede ajuda para anotar o que havia tocado, visto

ter sérias dificuldades na leitura e escrita da notação musical tradicional.

A reação de Lui já é diferente dos colegas, ela toca algumas notas e parece que está julgando o que ouve, em seguida, ela anota as notas tocadas. Em determinado momento, ela pula de alegria ao ter tocado algumas notas e manifesta estar realmente muito satisfeita com o resultado obtido. Ela continua experimentando diversos sons na Flauta e os anota, aqui se percebe a presença da intencionalidade na composição. Lui também foi uma das alunas que mais tocou a sua composição nas aulas seguintes, ela estava sempre coerente com o que havia feito nesse primeiro momento. As composições podem ser vistas na Fig. 16.

A atividade proposta em seguida, criada por mim, demonstra nitidamente quais alunos possuem o pensamento figurativo e quais alunos possuem o pensamento operativo. Mostrei aos alunos uma cartela com duas músicas escritas, fazendo-lhes a seguinte pergunta: se tocássemos estas duas músicas na mesma pulsação, qual seria a mais longa? (fig. 9). Nessa atividade, a primeira música era composta de muitas semicolcheias, o que lhe conferia um aspecto perceptivo longo no papel, devido à grande quantidade de notas. A segunda música era composta de mínimas, conferindo-lhe um aspecto menor, pois ocupava menos espaço no papel, mas na realidade a sua duração era de quatro pulsações a mais que a primeira.

Com exceção da aluna Lui, a reação dos alunos foi de dizerem que a segunda era mais curta. Pedi que pensassem mais uma vez e respondessem novamente, Wil mudou de opinião, sem que nenhum comentário fosse feito. Lui mostrou-se aflita para explicar a sua resposta, demonstrando a certeza que tinha em relação ao seu modo de pensar, mas pedi que deixasse todos os alunos pensarem a respeito de suas respostas. Eve e Mar achavam que a música mais curta era a segunda, focando-se no aspecto figurativo. Ficou bem claro que Lui e Wil eram os alunos que já apresentavam aspectos operativos no pensamento, pois perceberam que era necessário levar em conta a duração das notas, mínimas e semicolcheias e não o seu aspecto físico de disposição na partitura. Após a explicação dada por Lui, os outros alunos concordaram e entenderam esse ponto de vista, percebendo-se novamente o valor da interação social entre os alunos.

Grupo Clave de Sol - Aula 3

Esta aula aconteceu no dia 27.06.06, com a temperatura de 6 Graus dentro da escola no horário da aula e ainda coincidindo com o jogo do Brasil na Copa do Mundo. A escola estava vazia, os outros alunos regulares não compareceram, mas os alunos de flauta estavam todos presentes. Não tínhamos chave da sala onde guardávamos as estantes para apoiar as partituras, pois alguns funcionários da escola também não foram trabalhar naquele dia. Considero um fato marcante a presença dos alunos naquela aula, visto o frio estar muito intenso e a proximidade do Jogo do Brasil, que aconteceria às 11h00min.

Comecei a aula com uma atividade que visava o estabelecimento de relações som/grafia em partituras analógicas. Ouvimos de Saint-Saëns, a "Sinfonia Nº 3 em Dó Menor, Op.78", o primeiro minuto.

Os alunos tinham à sua frente três partituras analógicas, (fig.10) das quais uma representava os sons ouvidos, devendo dizer qual dessas partituras eles achavam que estava relacionada com a música. Wil apontou com o dedo no ar como se seguisse os desenhos da ficha, mas ao final da música, nenhum aluno quis emitir opinião. Perguntei então se eles queriam ouvir novamente e todos disseram que sim, prestando muita atenção. Ao final dessa segunda apreciação, Wil e Lui apontaram a ficha correspondente e Mar aponta outra. Wil e Mar explicam os motivos de sua decisão, com argumentos bem fundamentados na correspondência som/grafia, demonstrando a operatividade requerida pela atividade. Mar parece não ter compreendido a relação de correspondência som/grafia.

Nesse dia a aluna Eve chegou atrasada, por problemas familiares. Entreguei aos alunos uma partitura de música do Chile (Anexo 6) e conversamos sobre os países dos quais tínhamos tocado musicas: Colômbia, Bolívia e os localizamos num mapa.

Pedi que os alunos lessem o nome das notas na partitura e com exceção de Mar todos o fizeram. Essa aluna, que está desde o início comigo e já poderia estar no Grupo do Si Bemol, apresenta sérias dificuldades na leitura da pauta musical. Contudo, ela conseguiu adaptar-se a essa dificuldade, utilizando outros mecanismos para aprender as músicas: ela consegue copiar a posição das notas na flauta dos

colegas ou mesmo de mim com extrema rapidez e decora as músicas. Mar desenvolveu aspectos relacionados a percepção auditiva de forma surpreendente. Quando solicitada a tocar sozinha é que a sua dificuldade fica exposta, no entanto, percebi que nestas últimas aulas, em alguns momentos, ela tem conseguido realizar a leitura da notas.

Os alunos executam a partitura corretamente tocando na Flauta Doce, demonstrando compreender a linguagem escrita e conseguindo transportá-la em movimentos de mão e boca, revelando assim os aspectos operativos em jogo. Repetimos a execução variando os acompanhamentos.

A pedido de Wil, tocamos algumas peças estudadas anteriormente. Os alunos gostaram muito de tocar uma parte da "Nona Sinfonia" de Beethoven, que havia sido estudada por eles no mês anterior. Percebi, nessas execuções, que Eve teve dificuldades com algumas notas e parava de tocar, mas procurava ouvir o grupo e novamente voltava a tocar.

Em todas as execuções musicais, quando algum aluno se “perde”, isto quer dizer, erra alguma posição dos dedos e não sabe onde o restante do grupo está na leitura da partitura, a sua atitude é sempre de esperar, tentando achar, pela percepção do som, a parte da partitura que os colegas estão tocando, voltando a tocar novamente com o grupo. Isto proporciona uma oportunidade de exercitar a operatividade, pois, caso os alunos se percam na leitura, eles têm de ouvir atentamente os colegas, ler a partitura e comparar os dois. Quando tiverem certeza de onde se encontram, voltam a tocar com todo o grupo.

Perguntei quem gostaria de tocar para os colegas a sua composição realizada na aula anterior. Eve explica que não pôde terminar a sua. Lui diz que resolveu modificar um pouco sua composição em casa, aumentando-a. Ela toca sua composição para os colegas e percebo que, realmente, lê o que escrevera na partitura. Todos os alunos apreciaram atentamente a composição de Lui e aplaudiram ao final.

Wil, por sua vez, apresentou a sua composição aos colegas, na qual escreveu notas sempre com a mesma duração, mas na execução ele fez o ritmo de forma livre, algumas notas mais longas e outras mais curtas. Todos aplaudiram ao

final.

Mar disse que não queria tocar sua composição, provavelmente pela dificuldade de leitura comentada acima, mas com meu incentivo decidiu tocar. A sua escrita ficou confusa, utilizando sempre as notas sol, mi, sol, lá. Na execução ela não tocou o que havia escrito e, ao final, fez um acelerando com duas notas sol e lá. Todos aplaudiram.

Os alunos ouvem as composições dos colegas com muita atenção, respeito e interesse. Peço que façam uma cópia das suas composições no papel pautado para me entregarem.

Grupo Clave de Sol – Aula 4

Inicialmente pedi aos alunos que tocassem novamente as suas composições e o fizessem com se estivessem diante de um auditório. Os colegas ouviram com muito respeito e em silêncio, aplaudindo no final aqueles que se apresentavam, independentemente de qualquer erro que tivesse ocorrido.

FIGURA 16 – COMPOSIÇÕES DOS ALUNOS DO GRUPO CLAVE DE SOL



O aluno Ren, que havia faltado na aula anterior, disse que iria tocar sua composição, procurou no seu caderno e, provavelmente, achou outra composição que havia feito num outro momento. Após tocar, ele decidiu que queria fazer outra composição. Wil toca a mesma composição da aula anterior, tendo escrito todas as notas como semínimas, mas executando-as em um ritmo livre, diferente do grafado. Lui tocou sua composição, no começo fez um ritmo um pouco diferente do que na aula anterior, mas depois repete como havia tocado anteriormente. Mar tocou com dificuldades, não lembrava a primeira nota, eu a auxiliei na leitura, depois repetiu alguns fragmentos tocados na aula anterior, como a acelerando de duas notas ao final. Ren tocou o que acabara de escrever; uma seqüência de notas ascendentes e descendentes, todas com a mesma duração, de semínimas.

É importante salientar que todos os alunos grafaram as suas composições e pareciam ter muito orgulho de poder mostrar o resultado em mãos, a sua música. Alguns alunos tocaram com bastante proximidade ao que escreveram, como no caso de Ren e Wil, que fizeram ritmos muito simples. Lui compôs uma música mais complexa e grafou de forma bastante coerente, tocando o que havia escrito. Nestas composições e suas respectivas grafias, verifica-se a operatividade nos alunos.

Em seguida, os alunos tocaram uma música chilena, com acompanhamento de metalofone. Este instrumento de percussão utiliza a mesma notação que a flauta e os alunos gostaram muito de executar um instrumento diferente. Ao tocarem outro instrumento, os alunos exerceram a operatividade, transferindo os conhecimentos de leitura de notação musical de um para outro instrumento, no caso, o metalofone.

ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES DO GRUPO CLAVE DE SOL, UTILIZANDO A ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK

Para esta análise, convidei a Ms. Anete Weichselbaum, que estudou profundamente a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, a fim de emitir seus julgamentos sobre as composições dos alunos. Para tanto, assistimos juntas as filmagens dos alunos, por ocasião da elaboração da composição, em dois

momentos. Uma vez sem interrupções a fim de obter uma visão holística da aula e, em um segundo momento, com interrupções, para discussões acerca do processo. Nessas discussões incluímos a maneira como a composição foi solicitada, as interferências por mim realizadas, (ao realizarem a notação das composições, prestei assistência aos alunos somente quando estes me solicitavam, sem interferir nas idéias musicais autônomas deles), os esclarecimentos de dúvidas prestados aos alunos, entre outras questões. Tínhamos presente para a discussão, a notação das composições realizadas pelos próprios alunos. A análise dos produtos composicionais utilizou os critérios de avaliação previstos na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical.

Wil - A composição do aluno apresenta duas frases musicais com a repetição dos mesmos padrões rítmicos, sugerindo o procedimento musical “pergunta e resposta”. A peça é convencional, previsível, a métrica é regular, embora ele acrescente um pulso/tempo no final, sustentando a última nota, o que confere expressividade na finalização após as repetições anteriores. Encontra-se no *Modo Vernacular*.

Ren - A organização da composição é espontânea e não é previsível. O aluno não foi capaz de executar satisfatoriamente a sua composição. Ainda não há indícios de um pulso estável e nem organização estrutural em frases. A composição classifica-se no *Modo Sensorial*, caracterizada pela exploração sonora e experimentação. Percebe-se, claramente, que o aluno explorou a seqüência ascendente e depois descendente das notas, no parâmetro altura, apenas explorando-as, sem apresentar foco no controle manipulativo, característica da próxima fase do Espiral.

Mar – A exposição é espontânea, caracteriza a exploração sonora e o prazer do som em si, típicos do *Modo Sensorial*. O pulso é irregular e não há frases previsíveis. Na execução, percebe-se que a própria aluna está indecisa quanto ao momento de acabar a peça, alternando muitas vezes duas notas repetidas.

Lui - A composição apresenta seis frases, bastante previsíveis, com a presença de uma espécie de refrão, que se alterna com outras frases. Esta composição

encontra-se no *Modo Vernacular*. Para esta análise, levou-se em conta a execução musical da composição pela aluna. A métrica é regular e a aluna a executou em compasso ternário, diferentemente do que ela grafou, apresentando síncopes na primeira, quarta e sexta frases, que são idênticas. A aluna se manteve na tonalidade de sol maior, apesar de não grafar a mesma.

Assim, os resultados apontaram duas composições no Modo Vernacular, de Lui e Wil, e duas no Modo Sensorial, de Mar e Ren. A aluna Eve não realizou a sua composição.

Grupo Si Bemol – Aula 1

Na atividade de apreciação musical, percebi uma nítida diferença entre esse grupo de alunos e os outros grupos, que se refletiu na participação ativa dos mesmos com comentários sobre a música ouvida, demonstrando um maior número de relações entre o que foi ouvido e o que foi relatado, quando a música já havia acabado. Eles estabeleceram relações de caráter timbrístico, afetivo, de andamento e de imaginação.

Percebe-se algumas relações mentais que ocorreram durante a apreciação pelas suas falas: “é legal”, relação afetiva; “é triste e é alegre, parece ter muitos animais”, em relação à mudança de andamentos e uma parte mais melódica; “eu achei que uma hora ia acabar, mas não acabou”, relacionada com a parte central onde ocorre uma ruptura e depois uma retomada do tema melódico; “parecia um trem” relacionado com os timbres, ritmos e mudanças de andamentos.

Percebe-se que esses alunos poderiam se enquadrar em um nível de uma operatividade mais elaborada do que os do grupo Clave de Sol, porque suas falas, demonstraram o reconhecimento de diferentes relações, mesmo após uma única apreciação.

Em relação à composição com instrumentos rítmicos da sonorização de um trem, os alunos demonstraram certa dificuldade de se articularem – havia boas idéias, mas não havia alguém que tomasse a frente para decidir ou então perguntar

ao grupo como gostariam de fazer. Após deixar um período de tempo bastante longo, decidi fazer esse papel, no entanto, tomei o cuidado de não impor minhas opiniões, deixando sempre o grupo fazer as decisões musicais.

Depois de muitas discussões e, uma vez decidido como seria a composição, gravei em fita cassete os próprios alunos executando sua composição. Ao ouvirem a gravação, manifestaram, em suas opiniões, uma autocrítica, decidindo pela regravação depois modificar alguns aspectos. Lil disse que “não apareceu muito o som *piano*” (referindo-se a intensidade musical), demonstrando conhecimento de vocabulário musical apropriado e uma atitude de autocrítica bastante acurada. Todos participaram com muito entusiasmo e pareceram gostar muito do resultado sonoro das gravações, em especial da segunda. A operatividade dos alunos manifestou-se através da criação instrumental e da avaliação criteriosa de seu próprio trabalho, analisando aspectos musicais específicos.

Grupo Si Bemol -Aula 2

Na atividade de execução, decodificação e escrita da síncope, os alunos revelaram uma grande dificuldade. Apesar de todos os alunos conhecerem a canção folclórica “Sambalelê está doente” e a cantarem bastante bem, na hora de executar o ritmo real da mesma, demonstraram muita dificuldade, não conseguindo executar o ritmo da canção com palmas, somente com a minha ajuda.

Como partiu dos alunos a idéia de anotar o ritmo, aproveitei para ajudá-los a decodificar a síncope, o que resultou num processo bastante longo. Eles, apesar de sentirem muita dificuldade, não se mostraram desinteressados ou mesmo cansados, demonstrando que o nível de dificuldade da tarefa proposta era adequado.

Para esta aula empreguei ações diferentes, voltando a lembrar de Piaget, sobre a importância de agir sobre o objeto do conhecimento, objetivando ensinar o ritmo da síncope. A primeira estratégia, foi partir da canção “Sambalelê está doente”, conhecida por todos, fato esse confirmado pela apreciação musical. Esta canção foi utilizada como estratégia figurativa. Apesar de os alunos conhecerem a canção folclórica apreciada, Sambalelê, não conseguiram executar o ritmo com palmas sozinhos. Acredito que talvez a dificuldade de execução, se deva pelo fato de a

síncope ser uma figura irregular, (colcheia, semicolcheia e colcheia) e de os alunos estarem acostumados com divisões binárias, sendo que a síncope propõe um valor maior de duração rítmica no meio da figura, diferentemente de figuras rítmicas como — _ _ (uma colcheia seguida por duas semicolcheias) ou _ _ — (duas semicolcheias seguidas por uma colcheia).

Em seguida, os alunos executaram somente a primeira frase com palmas e a execução foi bem mais correta, pois, nesse momento, já haviam ouvido várias vezes esta frase musical.

A segunda estratégia foi a de escrever o ritmo, deixando os alunos perceberem por si próprios, qual das três notas era a mais longa. Os alunos mostraram bastante dificuldade, mas enfim, conseguiram. Ao ver a síncope escrita, Lil disse “não entendi” e eu expliquei novamente a duração de cada figura rítmica da representação gráfica da síncope.

A seguir, pedi que cantassem a música folclórica, ao mesmo tempo em que executavam o ritmo com palmas e os alunos, em conjunto, acertaram a execução do ritmo da síncope. Ao decodificar as próximas frases, para escrever o ritmo, Pab acertou todos os ritmos. Os alunos demonstram interesse em anotar em seus cadernos a escrita do ritmo da canção.

Outra estratégia utilizada por mim foi, então, pedir que eles mesmos criassem um trecho rítmico. Para esta composição rítmica, os alunos não utilizaram a intencionalidade, já discutida anteriormente, em função de que deveriam aplicar a figura estudada, e assim, a principal preocupação foi com a síncope e não com o resultado do todo rítmico. Os alunos, ao executarem suas composições rítmicas, acertaram a síncope e erraram figuras bastante simples, cuja leitura já dominavam anteriormente. Parece que, ao focar a atenção na síncope, e a tendo acertado, eles já não deram muita atenção para o restante da execução rítmica, errando as figuras como semínimas e colcheias. De qualquer forma, parece que nesse ponto a execução da síncope já estava mais fácil.

A operatividade dos alunos foi requerida ao articularem o ritmo novo, presente em suas composições rítmicas e a execução destas na Flauta Doce, com as notas que quisessem. Eles não tinham representado graficamente o que seria

executado, sendo que dependeria unicamente do seu pensamento articular as duas ações: a altura e a duração, para executarem a tarefa proposta.

Ao receberem a partitura da Canção Sambalelê (Anexo 8), os alunos rapidamente localizaram a síncope e quiseram executá-la. Os alunos tocaram com muita dificuldade a canção Sambalelê, seguindo a partitura. Ninguém procurou tocar de ouvido, mantendo os olhos na partitura, revelando a operatividade necessária à decodificação da representação gráfica do som.

Os alunos fizeram um árduo treinamento da síncope, mas em nenhum momento se queixaram de que estivessem cansados ou que quisessem mudar de atividade. Por fim, perguntei se eles conseguiriam estudar em casa e eles disseram que sim. Percebi a operatividade necessária para a aprendizagem de uma célula rítmica nova através de todos esses passos descritos anteriormente.

Conforme o planejamento, partindo de um recurso figurativo, propus a atividade que consistiu em acompanhar duas partituras analógicas (fig.10) e relacionar uma delas a uma peça orquestral, de Camille Saint-Saëns. Os alunos acompanharam atentamente a música e ao final Lar apontou a partitura correta, os outros alunos, no entanto, pediram para ouvir novamente. Após a segunda audição todos apontaram a partitura correta.

Grupo Si Bemol - Aula 3

Os alunos começaram a executar a canção estudada na aula anterior, mas nenhum deles conseguiu chegar até o final da execução. Pedi que eles executassem o ritmo da canção e, em quatro tentativas sucessivas, não conseguiram ir até o segundo pulso da música. Pedi então que cantassem a música, eles o fizeram e depois disso conseguiram executar o ritmo com palmas.

Em seguida, os alunos demonstraram muita dificuldade para executar, na Flauta Doce, a canção, somente conseguindo executá-la quando eu toquei junto com eles.

Para modificar a atividade, mas continuar trabalhando com o conteúdo que se mostrava tão difícil de compreender, utilizei a estratégia de separar as

dificuldades em partes menores, escrevendo no quadro um esquema rítmico quaternário e pedindo que o executassem com palmas. Os alunos bateram com palmas o ritmo de quatro semicolcheias no lugar da síncope, então escrevi abaixo o que eles haviam feito e pedi que comparassem as duas figuras e as executassem. Assim, mostrei aos alunos um outro caminho para entender a síncope, partindo de quatro semicolcheias, unindo as duas centrais. Executamos várias vezes diferentes ritmos, síncofes e outros ritmos intercalados. Empreguei recursos perceptivos como o de associar a síncope à figura rítmica inicial da canção Sambalelê e recursos lógicos, ao demonstrar aos alunos que poderia se partir de quatro semicolcheias e juntar as duas intermediárias, obtendo também a síncope.

Na atividade que propõe que o aluno estabeleça a relação entre altura e duração, no plano do pensamento, estimulando a operatividade, os alunos escolheram alguma nota na flauta para executarem os ritmos anteriormente escritos. Para minha surpresa todos acertaram e mesmo quando decidimos que tocariam todos simultaneamente, mas com notas diferentes, formando acordes, todos acertaram.

A atividade proposta em seguida foi a de uma realização de uma composição livre, na qual utilizassem a figura da síncope. Como já comentado anteriormente, nessa atividade os alunos precisam dos elementos figurativos, para a codificação do símbolo para a representação gráfica e dos aspectos operativos, para a decisão de quais notas selecionar, quais ritmos, qual o andamento da música e outros aspectos complexos envolvidos.

Lar, assim que recebe o papel pautado, começa a escrever. Lil parece pensativa, e mais tarde escreve.

Procurando incentivar a intencionalidade na composição, disse-lhes que poderiam usar a Flauta para tocarem e ouvirem o que estavam compondo, emitindo, desse modo um julgamento daquilo que estava escrito no papel.

Lar realizou a composição a partir da escrita no papel e não da imagem aural dos sons. Talvez para ela, a composição não passasse de um exercício motor de escrever figuras musicais numa pauta e depois tentar tocar o que escrevera. Ela, quando foi executar sua composição, não conseguiu tocar corretamente a síncope,

isso parece demonstrar que ela escreveu sem antecipar como a música soaria, não fazendo uso da intencionalidade na composição.

Lil, também escreve e depois toca. Parece, no entanto que tem maior consciência do resultado sonoro esperado, pois quando vai tocar, não entende se ela mesma escreveu dó ou ré, fica muito inibida e resolve tocar as duas opções, para decidir, concluindo que queria ter escrito o ré. Se ela diz, com certeza, que a nota correta seria o ré, isso indica que já existe alguma representação do que deseja ouvir.

Pab parece ter uma melhor compreensão das relações envolvidas para realizar a sua composição. Mesmo quando escrevia antes de tocar, parecia antecipar a imagem aural correspondente ao resultado sonoro desejado, outras vezes improvisava na Flauta e, em seguida, decidia escrever o que tocara. Fiquei bem atenta para ver se ele sabia escrever o que havia improvisado, e ele, apesar de aceitar minha ajuda para escrever (pelo adiantado da hora), soube decodificar tudo que havia tocado. Em uma parte intermediária de sua composição, ele reproduziu um trecho, que já havíamos tocado numa outra música e, então, me perguntou se não haveria problema em utilizá-lo. Eu respondi que não havia problema e que isso ocorre em muitas composições. Ele incorporou esse trecho a sua composição e adiante, criou um final próprio. Nessa atividade, a operatividade dos alunos ficou bem nítida ao criarem e grafarem as suas composições. Devido a questões de tempo, a última atividade planejada ficou para a aula seguinte.

FIGURA 17 - COMPOSIÇÕES DOS ALUNOS DO GRUPO SI BEMOL



Grupo Si Bemol – Aula 4

Infelizmente nesta aula dois alunos, Pab e Lar, chegaram bastante atrasados e realizei a aula somente com a aluna Lil.

Iniciamos com a atividade que não fora possível realizar na aula passada e Lil reconheceu corretamente nas cartelas as melodias tocadas (fig. 12), demonstrando reconhecer a complexidade da tarefa. Pedi então, que ela executasse a melodia que reconheceu, mas ela não o fez devido a dificuldades com a síncope.

Em seguida, pedi então ela que executasse um trecho rítmico com síncope só com uma nota e ela o realizou corretamente. A aluna que já conseguira reconhecer a síncope, ao ler vários trechos diferentes, e tocá-la quando solicitada a usar somente uma nota, manteve a dificuldade quando as notas da síncope se alternavam. Esse modo de proceder da aluna me fez pensar quantas coordenações diferentes são necessárias nesse processo de aprender um ritmo novo e poder integrá-lo nos conhecimentos anteriores, sendo a operatividade condição para essa aprendizagem.

Em seguida, conforme o planejamento, utilizei a cartela de atividade “qual a mais longa?” Propus a Lil a pergunta sobre qual das duas músicas seria a mais longa, caso fossem executadas num mesmo andamento. Com argumentos que demonstraram a operatividade no pensamento, a sua resposta foi clara e imediata, “a segunda será mais longa porque tem a figura mais comprida”. A resposta da aluna Lil foi bem mais segura e rápida que dos alunos do grupo Clave de Sol.

Realizamos ainda leituras rítmicas e Lil criou pequenos trechos rítmicos, com a síncope. Para terminar tocamos a canção “Sambalelê está doente” e, sozinha, teve muitas dificuldades. Repetimos em conjunto algumas vezes e ela acertava cada vez melhor. Lil tocou a sua composição, para ser filmada, os alunos Pab e Lar também foram convidados a tocar as suas composições para a filmagem.

ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES DO GRUPO SI BEMOL, UTILIZANDO A ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK

Repetiram-se aqui os mesmos procedimentos comentados na análise anterior, com a presença da Ms. Anete Weichselbaum.

Lar – Apresentou uma única frase musical com idéias sugeridas a partir da manipulação das notas e ritmos aprendidos até o momento, os mesmos solicitados para esta tarefa. Percebe-se a influência da estrutura física sugerida pelo instrumento em relação à seqüência das primeiras notas utilizadas: sol, lá, si, que são deliberadamente repetidas, ou seja, manipuladas dentro do mesmo pulso. Swanwick e Tillman (1986) descrevem que no modo Manipulativo, o foco está nos aspectos técnicos envolvidos na produção instrumental, muitas vezes envolvendo as características físicas do instrumento. Neste caso, demonstrado pelo ordenamento das notas na seqüência da escala natural do instrumento, quando o aluno retira um dedo de cada vez para a produção de cada som. Neste modo ainda podem ocorrer repetições musicais (figuras rítmicas) e a manutenção de um pulso regular. A composição termina com as notas ré e dó, previsíveis e familiares, uma vez que o *Modo Manipulativo* se encontra no lado direito da Espiral, responsável

pelas convenções musicais.

Lil – Esta composição também se encontra no *Modo Manipulativo*. Consiste em uma frase musical formada por dois membros idênticos e apresenta um pulso regular. P *Modo Manipulativo* caracteriza-se pela competência e pelo prazer nas repetições de padrões, sejam eles rítmicos, melódicos ou ainda intervalares. Neste caso, a aluna utilizou as notas lá, fá sustenido e ré que formam o acorde, além de repetições rítmicas e melódicas. Esta composição também se situa do lado direito da Espiral. O *Modo Manipulativo* pode ser identificado pelas repetições rítmicas, além disso se percebe o desejo e a competência em se adequar às convenções do discurso musical, neste caso, devido a tonalidade de ré maior, que exige uma nota alterada, o fá sustenido. Como já descrito anteriormente quanto à intencionalidade, esta é clara em relação às escolhas feitas pela aluna durante o processo.

Pab – Nesta composição, o *Modo Vernacular* se encontra firmemente estabelecido. O aluno compôs três frases, apresentando uma composição de expressividade convencional, criando uma pergunta, uma resposta e uma frase para concluir a idéia. Percebe-se a influência de outras atividade musicais extraídas do seu cotidiano musical (canto, exercícios, músicas da mídia ou folclore), de forma consciente ou não, como predito por Swanwick e Tillman (1986). Neste caso, o aluno, após compor a primeira frase, espontaneamente tocou um trecho de uma outra música anteriormente já estudada. Ao se dar conta do ocorrido, perguntou se poderia utilizar estas notas. Percebe-se a cópia de uma frase musical, prevista nesta fase.

Assim, os resultados apontaram duas composições no *Modo Manipulativo*, de Lar e Lil e uma no *Modo Vernacular*, de Pab.

V - CONCLUSÕES

Mediante este trabalho, me propus a observar como ocorre a passagem do conhecimento figurativo para o operativo, ao longo da aprendizagem musical, utilizando para tal, a Flauta Doce, sendo seu ensino baseado no Modelo C(L)A(S)P.

A Flauta Doce mostrou-se como instrumento muito adequado para que o aluno alcance a operatividade, dando ao aluno a oportunidade de explorar o instrumento para retirar desta experiência o conhecimento possível e colocá-lo a serviço dos aspectos abstratos da educação musical. Mediante a aprendizagem de Flauta Doce, o aluno pôde integrar os conceitos teóricos e ampliá-los, agindo sobre eles, pois, segundo Piaget, o conhecimento origina-se na ação.

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 adequado ao ensino de música por meio da Flauta Doce, visto propor um ensino musical muito abrangente ao contemplar as diversas modalidades de envolvimento com a música, e também ao estabelecer uma hierarquia entre as modalidades de envolvimento direto e as periféricas no ensino musical.

Seguindo os princípios sugeridos por Swanwick, busquei, através da minha intervenção como pesquisadora e docente, 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 superficialidade da simples repetição de conteúdos musicais. No ensino aqui proposto, considerei o aluno como alguém que tem algo a dizer e não somente como alguém que só reproduz a execução de músicas ouvidas e constatei, através da análise de dados, a complexidade cognitiva implicada nas respostas dos alunos.

Para ultrapassar a superficialidade, é preciso um olhar atento, visto que o ensino da Flauta Doce (como de qualquer outro instrumento musical) pode ficar restrito a aspectos figurativos. Por esse motivo, procurei criar e explicar diferentes recursos e estratégias, que levassem os alunos a exercerem um domínio operativo

da sua aprendizagem musical, partindo dos aspectos figurativos. Foi observado neste trabalho que os recursos e as estratégias figurativas facilitam a aprendizagem musical.

Comentarei primeiramente os recursos e as estratégias utilizadas com os alunos mais novos, do Grupo Sons Divertidos, que se compunha de crianças que não haviam tido nenhum contato anterior com ensino musical.

Na apreciação musical mediante a utilização dos Mapas Musicais, a operatividade dos alunos desse grupo foi requerida para estabelecer as relações entre os dados sonoros ouvidos e relacioná-los com a grafia proposta.

No Mapa Musical relativo à peça da autoria do compositor Bizet, o aluno precisará entender o conceito de pulsação para que consiga estabelecer as relações com os símbolos representados. No Mapa Musical relativo à peça de Saint-Saëns, a relação é feita entre a representação dos sons graves e a grafia na parte inferior da folha de papel e dos sons agudos e a grafia. Além disso, ele fornece a oportunidade de revisão da aprendizagem da pulsação.

As estratégias utilizadas com as Histórias de “Esq e Edir” e de “Júlia e Marcos”, utilizaram-se de aspectos figurativos, assentados na linguagem e na imagem mental favorecendo, acredita-se, a operatividade dos alunos.

A história de “Esq e Edir” facilitou a decisão de usar a mão esquerda para o início da aprendizagem de execução instrumental. Para os alunos destros isto se constitui em um grande problema, pois eles tendem a usar a mão direita principalmente quando tocam em casa e essa estratégia visa combater esse vício de postura.

Ao coordenar diferentes ações simultâneas, tais como: fechar os orifícios com a postura correta da mão, articular cada som com um golpe de língua, assoprar a quantidade apropriada de ar, empregar a correta posição dos dedos no ar não utilizados para o fechamento de nenhum orifício, colocar a mão direita no seu devido lugar, colocar o instrumento na boca utilizando para isso somente os lábios e sem encostar os dentes; os alunos mostraram estar conscientes das relações necessárias envolvidas, demonstrando a operatividade na execução instrumental.

Em decorrência de todas estas coordenações distintas necessárias para a

correta execução instrumental, foi que optei por ensinar a notação musical somente depois que estes aspectos técnicos estivessem sedimentados. Considero que a utilização da notação convencional requer outros aspectos cognitivos dos alunos e julgo que seja uma sobrecarga juntar todas estas coordenações ao mesmo tempo. Sendo assim, a História de “Julia e Marcos” utilizada para introduzir as noções sobre a pauta, revelou-se uma excelente estratégia figurativa. Os alunos estabeleceram rapidamente a relação entre os fios de luz e a pauta, porque eles, ao receberem pela primeira vez uma partitura, mantiveram os olhos fixados nela, sem imitarem os meus gestos para tocar, indicando estarem fazendo as relações necessárias num nível de maior abstração. O recurso “Madeirinhas” utilizado para ensinar aos alunos o parâmetro da duração sonora, também se revelou como um facilitador do processo de ensino. Os alunos puderam manusear o material concreto, o que os levou a agirem sobre o objeto, abstraindo dessa experiência as relações entre a representação de sons longos e a de sons curtos. Este recurso também foi utilizado, logo em seguida, para atividades de composição, apreciação e execução musicais, quando os alunos organizaram a disposição entre os sons longos e sons curtos, de acordo com a sua decisão, depois executando na Flauta Doce e ouvindo ainda as performances dos colegas.

Um comentário muito pertinente em relação ao uso de palmas por parte do professor para que os alunos decodifiquem o ritmo resultante entre sons longos e curtos (colcheias e semínimas), é que os alunos poderão perceber exatamente quando os sons se iniciam, porém não quando acabam, devido à imprecisão do final da duração do som resultante das palmas. Considero melhor que o professor utilize a voz simultaneamente com as palmas, ou então, algum instrumento melódico, para que não confundir os alunos nesta questão.

Ao deixar os alunos criarem as sua grafias espontâneas antes de lhes mostrar a grafia tradicional de música, respeitei a possibilidade de eles construírem hipóteses a partir da experiência sobre a relação som/grafia. Ao mostrar aos alunos partituras com a notação contemporânea, pude valorizar as suas criações anteriores e levá-los a refletir sobre a representação gráfica do som em diferentes linguagens. Quando os alunos criaram as suas representações espontâneas, basearam-se em símbolos individuais, isso fez com que eles não pudessem compartilhá-las com

outros sujeitos, de modo que só o próprio aluno saberia como executar aquela notação. Essa experiência mostrou aos alunos a necessidade de uma notação compartilhada.

Comentarei agora os recursos utilizados com os alunos do Grupo Clave de Sol, que já tocavam Flauta Doce, por terem sido meus alunos pelo período de um ano.

Nas Cartelas Pentatônicas e nas Fichas com Melodias Pentatônicas, foram investigadas as relações de altura e duração, de modo separado ou de modo simultâneo, conforme descrito anteriormente. Nestas atividades, o aluno fez uso da imagem aural do som (aspecto figurativo) e estabeleceu comparações entre os aspectos gráficos e os aspectos aurais. O aluno deduziu as relações e realizou as correspondências solicitadas, indicando a operatividade manifestada por meio desse complexo procedimento cognitivo.

Alguns dos recursos criados foram utilizados com o Grupo Clave de Sol e também com o Grupo Si Bemol, este último composto por pré-adolescentes. Ao tecer estas considerações finais a respeito desses recursos, comentarei as reações dos dois grupos de alunos.

Considerarei interessante que os alunos destes dois grupos foram capazes de estabelecer relações e realizar comentários a respeito do repertório apreciado, sem o apoio do aspecto figurativo, neste caso, do Mapa Musical. Os alunos mais novos do Grupo Sons Divertidos, ainda não conseguem lembrar o que perceberam na música ouvida, pois se encontram 'presos' ao aqui e agora, no sentido de não possuírem a imagem aural desenvolvida a ponto de, a partir dela, comentarem aspectos musicais. Os alunos mais velhos demonstraram, através de suas falas, possuírem a imagem aural mais desenvolvida, pois foram capazes de comentar as relações que estabeleceram ao apreciarem a música, não se limitando tanto ao seu aspecto efêmero.

O uso das partituras analógicas teve como objetivo trabalhar as relações som/grafia relativas ao parâmetro timbrístico e de intensidade, além dos parâmetros de altura e duração, enquanto nos demais recursos as relações estudadas foram referentes aos parâmetros duração e altura. Neste caso, os parâmetros timbre e

intensidade foram representados por grafias diferenciadas por cores e formas e os alunos conseguiram perceber as relações objetivadas.

No recurso figurativo da Cartela 'Qual a mais longa?,' a resposta não foi deduzida a partir da percepção da extensão visual do tamanho do trecho musical escrito, mas das relações de duração aprendidas anteriormente e representadas graficamente pelas figuras rítmicas de semicolcheias e mínimas. O aluno teve que comparar os tempos das figuras rítmicas e decidir qual delas, executada, levaria uma quantidade maior de duração no tempo. Alguns alunos do grupo Clave de Sol tiveram mais dificuldades em entender a questão, emitindo respostas assentadas nos aspectos figurativos, o que não ocorreu no grupo Si Bemol, onde as respostas foram asseguradamente operativas.

No que diz respeito à composição musical, os alunos fizeram uso dos aspectos figurativos na formação do símbolo para representar o som e aspectos operativos na relação de correspondência entre som e registro gráfico (CESTARI, 1988).

Todo o comportamento operativo descrito anteriormente em relação à técnica notacional e à técnica instrumental foi utilizado na composição, além de uma organização mental sobre quais alturas (notas) e durações (ritmos) seriam selecionados.

Foram analisadas situações nas quais os alunos criavam uma composição rítmica e a executavam na Flauta Doce, com notas (alturas) de livre escolha. O aluno exercia sua operatividade tanto ao compor o ritmo como ao executá-lo na Flauta Doce com alguma nota de livre escolha, pois aquilo que tocava não estava representado graficamente, mas dependia da ação de articular, em pensamento, as duas situações: altura e duração, para chegar ao objetivo proposto. Os alunos de cada grupo analisado, ao comporem, escolheram ritmos de acordo com o nível de aprendizado no qual se encontravam.

Ao observar atentamente as fitas nas quais os alunos realizaram suas composições melódicas com a Flauta Doce, pode constatar duas atitudes diferenciadas: a primeira, foi uma atitude na qual ao compor, o aluno não fez uso da imagem aural do som. Neste caso, o aluno realizou a atividade de composição

proposta pelo professor como se estivesse realizando um exercício motor. Observei isso em alunos diversos, que escreviam notas na pauta sem ao menos pensarem no resultado sonoro que obteriam com aquela grafia. A segunda atitude, como demonstrada por Lui, do Grupo Clave de Sol e Pab, do Grupo Si Bemol, revelava a intencionalidade na composição musical, ou seja, a imagem aural estava presente ao representarem graficamente aquilo que já inferiam mentalmente.

Embora estes alunos pertencerem a grupos distintos e com idades diferentes, apresentavam um comportamento musical similar. Isso parece indicar que esse desenvolvimento não depende da idade, mas de outros fatores. Sobre este item, sugiro uma pesquisa mais aprofundada, relacionando as atitudes comentadas acima, com as classificações de Jogo, de PIAGET (1975).

No que concerne ao uso da canção folclórica “Sambalelê está doente”, como estratégia figurativa para ensinar a execução rítmica da síncope (colcheia, semicolcheia e colcheia), observei que ela serviu também como facilitadora da aprendizagem relativa à grafia deste ritmo. Ao decodificar o ritmo da canção que os alunos já sabiam cantar, eles puderam construir hipóteses a respeito da grafia deste ritmo. Ao cantarem a canção com o ritmo da síncope, os alunos já dominavam o ‘fazer’, mas não ainda o ‘compreender’ pois, ao serem solicitados a executar somente com as palmas, ou então, com a Flauta Doce, ainda demonstraram dificuldades.

Estas foram superadas ao longo das aulas seguintes. Os alunos, ao executarem alguma síncope, recorriam à canção folclórica para associarem-na ao ritmo que teriam de tocar. Mais tarde, os alunos conseguiram executar corretamente este ritmo em outras peças do repertório.

Certamente que com este estudo não se pode esgotar um assunto complexo como este, mas pode-se perceber que a operatividade dos alunos se revela em diversas dimensões, algumas delas aqui descritas, e que os recursos e estratégias apoiados em aspectos figurativos facilitam a aprendizagem. Considero importante fornecer aos professores que se ocupam do ensino de Flauta Doce, informação sobre os processos cognitivos nos seus alunos, contribuindo para ajudá-los a tomarem decisões sobre seu cotidiano escolar.

Gostaria ainda de comentar o fato deste trabalho ter sido realizado em uma escola pública, na qual, tanto as crianças como eu e mais tarde as estagiárias da EMBAP, participamos em caráter voluntário. Defendo uma educação musical para todos os alunos, sobretudo os de escola pública, realçando o uso da Flauta Doce para o ensino da compreensão musical, pois o presente estudo demonstrou que isso é possível.

As interações decorrentes de uma aula coletiva de música também merecem ser assinaladas como um resultado altamente positivo. Por um lado, porque os alunos aprendem a descentrar, ao necessitarem defender o seu ponto de vista ao interagirem com os colegas e, por outro lado, relativo à execução musical, esta certamente será enriquecida pelo resultado sonoro produzido pelo coletivo. Por todo o exposto, julgo importante que se façam mais pesquisas na área da compreensão musical de crianças e também do estudo instrumental.

VI – REFERÊNCIAS

AKOSCSHKY, J.; VIDELA, M. **Iniciación a la flauta dulce soprano en do**. Buenos Aires, Ricordi, 1965. t. 1.

BAMBERGER, J. **The mind behind the musical ear**. How children develop musical intelligence. 2. ed. Cambridge: Harvard, 1995.

BECKER, F. **A epistemologia do professor – o cotidiano da escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

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.

_____. 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, 1995.

_____. (org.) **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância**. In: IX ENCONTRO DA ABEM, Belém- PA, set. 2000.

CD FORTÍSSIMO!. Roy Bennet. Cambridge, 1996. The Decca Record Company Limited., Compact Disc (set of four) CD 1.

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

CHANG, H.; TREHUB, S. E. Auditory processing of relational information by young infants. **J. Exp. Child Psychology**, 24, p 324-331, 1977.

_____. Infant's perception of temporal grouping in auditory patterns. **Child Dev.**, 48, 1666-1670, 1977 (b)

DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. Young children's musical representation: windows on music cognition. In: SLOBODA, J. (org.) **Generative processes in music**. Oxford: Clarendon, 1988. p. 194-230.

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.

_____; BELANO, Denis. **Essas crianças que não aprendem** – diagnósticos e terapias cognitivas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FINCK, R. **O fazer criativo em música**: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento musical a partir da criação musical. Porto Alegre, 2001.170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FRANÇA, C. Composição, apreciação e performance: fundamentos de uma educação musical abrangente. **Em Pauta**, Revista do CPG Mestrado e Doutorado em Música, v.13, n. 21, p. 7-41, Porto Alegre, 2002.

_____. A integração de composição, performance e apreciação: uma perspectiva psicológica do desenvolvimento musical. **Música Hoje**, Belo Horizonte, n.º 4, p. 41-49, 1997.

_____; MARES GUIA, Rosa Lúcia. **Jogos pedagógicos para educação musical**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FREY-STREIFF, Marguerite. A notação de melodias extraídas de canções populares. In: SINCLAIR, Hermine (org.) **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 125-168.

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.

HENTSCHKE, L. A adequação da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. In: **Fundamentos da Educação Musical**. ABEM, nº1, p. 47-70. Porto Alegre: maio de 1993.

HENTSCHKE, L. A teoria espiral de Swanwick como fundamentação de uma proposta curricular. In: **Anais do V Encontro Anual Da Abem**, jul. 1996, Londrina p. 171-185.

_____. Analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.12/13, p. 17-34, 1996.

KEBACH, Patrícia. **A construção do conhecimento musical**: um estudo através do método clínico. Porto Alegre, 2003. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LANDER, Nicholas S. **Instrument of torture or instrument of music?**. Disponível em <<http://www.recorderhomepage.net/index.html>> - Acesso em 11 de fev. 2006.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Pensar com sons**: um estudo da notação musical como um sistema de representação. Porto Alegre, 1998, 227f. 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. Porto Alegre 2005, 248f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Piaget – século XXI**. Campinas: FE; IBD, 2002.

MILLS, Janet. **Music in the primary school**. Cambridge: Cambridge, 1991.

MOOG, H. **The musical experience of the pre-school child**. London: Schott, 1976.

MOURA, I.; BOSCARDIN, M. T. T.; ZAGONEL, B. **Musicalizando crianças – teoria e prática da educação musical**. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, A. Um estudo longitudinal aplicando a teoria espiral de desenvolvimento musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade. **Música, pesquisa e conhecimento**, Porto Alegre, v. 2, p. 35-67, 1996. CPG Música Mestrado e Doutorado/ UFRGS.

PALHEIROS, G. B.; WUYTACK, J. **Audición musical activa**. Porto, 1995.

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, 176-186, 1964.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho. imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PFLEDERER, M. The responses of children to musical tasks embodying Piaget's principle of conservation. **Journal of Research in Musical Education**, 12,, 251-268.1964.

PLUMMERIDGE, Charles. **Music education in theory and practice**. London: The Falmer, 1970.

RAMOZZI-CHIAROTTINO,Z. **Piaget século XXI**. Campinas: IDB, 2002.

REIMER, Bennet. **A philosophy of music education**. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

SADIE, S. **Dicionário Grove de música**. ed. concisa. Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

SAINT-SAËNS, C. **Sinfonia nº 3 “órgão”, o carnaval dos animais**. City of Birmingham Symphony Orchestra, Regente: Louis Frémaux. Local: EMI Records Ltd., 1996. 1CD (68'19"): digital, estéreo.

SALLES, Pedro Paulo. **Gênese da notação musical na criança**. São Paulo: USP, 1996. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

SCHAFER, Muray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SHUTER-DYSON, R.; GABRIEL, C. **The psychology of musical ability**. London: Methuen, 1981.

SILVA, M. C. C. F. **Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding**. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia) University of London, Institute of Education.

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)

_____. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

_____. **Music, mind and education**. London: Routledge, 1988.

_____. Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudos de Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, p. 7-14, 1994.

_____. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music education**, Cambridge, n. 3, v. 3, p. 305-339, 1986.

_____; 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, p. 373-397, 2002.

TAYLOR, Dale B. Childhood sequential development of rhythm, melody and pitch. In: WILSON, Frank R.; ROCRMANN, Franz L. (cords.) **Music and child development**. St. Louis, MO: MMB Music Inc., 1997. p. 241-253.

TIRLER, H. **Vamos tocar flauta doce**. 12. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1982. v. 1.

VALENTE, Tamara S. **Desenho figurativo: uma representação possível do espaço**. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 2001.

VILLA-LOBOS, H. **Seleção do guia prático Villa-Lobos para crianças.** Coro Infantil do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, Elza Lakschevitz – regente. Manaus: Acervo FUNARTE Música Brasileira. 1 CD, digital, estéreo.

_____. **The little train of the caipira, from bachianas brasileiras n. 2.** Orquestra Sinfonica de Londres. São Paulo: Microservice, 1989. 1CD.

WEICHSELBAUM, Anete. **Análise das composições de alunos de escola de música:** uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, Rio de Janeiro: 2003.

WUYTACK, J.; PALHEIROS, Graça Boal. **Audição musical ativa:** livro do professor e livro do aluno. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1 - MAPA MUSICAL – BIZET

ANEXO 2 - MAPA MUSICAL – SAINT-SAËNS

ANEXO 3 - DOIS POR DIEZ - PÃO QUENTINHO

ANEXO 4 - EXERCÍCIOS PARA FLAUTA DOCE

ANEXO 5 - CARNAVALITO; ASI EL INDIOZITO

ANEXO 6 - UMA FLOR DE LA CANTUTA

ANEXO 7 - O TREM DE FERRO

ANEXO 8 - SAMBALELÊ ESTÁ DOENTE

ANEXO 9 - LAVADEIRA

ANEXO 10 - PARTITURAS CONTEMPORÂNEAS

