

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA PLENA – HABILITAÇÃO EM MÚSICA

AULAS DE INSTRUMENTOS MUSICAIS EM GRUPO: UMA PROPOSTA A PARTIR
DO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, DE VYGOTSKY

MAURO LUIZ DA ROCHA SOARES

RIO DE JANEIRO, 2010

AULAS DE INSTRUMENTOS MUSICAIS EM GRUPO: UMA PROPOSTA A PARTIR
DO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, DE VYGOTSKY

Por

MAURO LUIZ DA ROCHA SOARES

Monografia apresentada para conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música do Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação da professora Dra. Mônica de Almeida Duarte.

Rio de Janeiro, 2010

SOARES, Mauro Luiz da Rocha. *Aulas de instrumentos musicais em grupo: uma proposta a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky*. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

RESUMO

O tema deste trabalho são as aulas de instrumentos musicais em grupo, onde os estudantes ingressam com níveis de conhecimento e objetivos diversos. A diversidade exige do professor habilidade e conhecimento para tornar as aulas produtivas e agradáveis a estudantes em níveis diferentes de desenvolvimento. Para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento este estudo teve como principal referencial teórico o trabalho do psicólogo L. S. Vygotsky, com destaque dado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Além do trabalho de Vygotsky, buscou-se respaldo em teorias das áreas da Psicologia, Educação e Didática Musical, comparando-os com as conclusões alcançadas através da prática durante 5 anos na Escola de Música Villa-Lobos, onde ministrou aulas de contrabaixo elétrico em grupo. Através do estudo do conceito de ZDP, concluiu-se que a formação de grupos com estudantes em estágios diferentes é fator benéfico ao desenvolvimento. As pesquisas efetuadas nas áreas da Educação, da Linguística, da Didática Musical e o PCN de música apontaram na mesma direção, sugerindo que as aulas devem respeitar as influências culturais presentes na sala e considerar os conhecimentos trazidos pelos estudantes. Também recomendam que a prática deva sempre anteceder a teoria, e que só devem ser introduzidos os conhecimentos teóricos que tiverem utilidade para a prática do estudante. Por último, propõem que a escola estimule a autonomia do estudante, tanto na execução das tarefas diárias quanto na escolha da sua trajetória. Também foram abordadas as características dos processos de avaliação, quanto aos tipos e à periodicidade, concluindo que a avaliação deve estar presente no dia a dia e procurar ter um caráter mais orientador do que julgador do processo de aprendizado.

Palavras-chave: Aula de Instrumento – Ensino de Música – Vygotsky – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – LEV SEMYONOVITCH VYGOTSKY.....	4
1.1 Biografia de Vygotsky	
1.2 Principais idéias de Vygotsky	
1.3 Relação entre desenvolvimento e aprendizagem	
CAPÍTULO 2 – A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL.....	8
2.1 O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal	
2.2 Usando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal nas aulas de instrumentos musicais em grupo	
2.3 Vygotsky, O Aprendizado da Leitura e da Escrita e a Comparação com o Aprendizado de um Instrumento Musical	
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO E DIDÁTICA MUSICAL: CONCILIANDO TEORIA E PRÁTICA.....	18
3.1 Ambiente cultural e autonomia do estudante	
3.2 Tendência Contextualista de Educação Musical	
3.2.1 Considerando as diferentes influências culturais na sala de aula	
3.3 Utilizando o conteúdo de outras disciplinas nas aulas de instrumentos musicais	
3.4 Valorizando a individualidade e a liberdade	
3.5 Avaliação	
3.5.1 Avaliação cotidiana e avaliação periódica	
3.5.2 Não interromper a execução para avaliar	
3.5.3 Parâmetros para avaliar	
3.5.3.1 Complexidade ou musicalidade	
3.5.3.2 Comparação interpessoal ou intrapessoal	
3.6 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Música	
CONCLUSÃO.....	34
BIBLIOGRAFIA.....	36

INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho são as aulas de instrumento em grupo em cursos de música nos quais os estudantes ingressam apresentando níveis diferentes de conhecimento, de expectativas, de interesses e de disponibilidade para o estudo. Em aulas individuais, o estudo pode ser planejado para um único estudante, levando em conta as suas especificidades. Pessoas de faixas etárias e grupos sociais diferentes tendem a ter preferências musicais diferentes. Estudantes que ingressam na escola de música podem ter interesse em aprender um instrumento para o seu lazer sem nunca terem tido contato anterior com o instrumento nem estudado música ou já serem iniciados no estudo e na prática do instrumento e estarem buscando aprofundamento técnico no instrumento e teórico em música.

Os estudantes mais experientes, que dispõem de tempo para se dedicar e facilidade no aprendizado, desejam que o conteúdo seja transmitido com agilidade, permitindo que o programa seja o mais extenso e profundo possível. Os iniciantes, os que têm outras atividades e os que buscam aprender o instrumento para o seu lazer, necessitam de explicações mais detalhadas e de um andamento mais lento, de acordo com as suas possibilidades de entendimento e desenvolvimento. Além das diferenças de objetivos e conhecimento prévio entre os integrantes da turma, o professor tem que lidar com as dificuldades e facilidades específicas de cada estudante, objetivando corrigir deficiências e explorar potencialidades.

Tendo em vista os aspectos citados acima, este estudo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos professores de música que ministram aulas de instrumento em grupo em cursos onde os estudantes ingressam apresentando níveis diferentes de conhecimento, de objetivos e de disponibilidade para o estudo.

Também pretende analisar a pedagogia para o ensino de instrumentos musicais, tendo como referência a literatura disponível sobre os processos de musicalização mais modernos. Com base em teorias da Psicologia e da Educação, e tendo como foco o estudante e sua interação com o grupo, objetiva-se construir uma reflexão buscando contribuir com os professores para a elaboração e para a flexibilização dos planos de aula e de curso, voltando-os para a satisfação das necessidades e o atendimento dos interesses dos estudantes.

Entre as questões que orientam a presente reflexão, destaco as seguintes: Como organizar e ministrar um curso de instrumentos musicais que atenda às expectativas diversas, trazendo estímulo para o estudo e ferramentas necessárias para o desenvolvimento do grupo e de seus integrantes? O que fazer quando o conteúdo que se adequa às necessidades de parte da turma ainda está muito distante do entendimento dos iniciantes? Como tratar de um conteúdo que é novidade para algum(ns) estudante(s) sem desestimular aqueles que já o conhecem, fazendo-os ouvir explicações repetidas ou participar de atividades que eles julgam pertencerem a etapas já ultrapassadas do seu estudo? Como utilizar o instrumento para esclarecer questões teóricas do aprendizado musical? Como identificar que conteúdos devem ser tratados com determinado estudante ou grupo e de que maneira abordá-los, visando contribuir para a formação de músicos autônomos e criativos?

A pedagogia musical utilizada nas etapas da musicalização conta com farta literatura, produzida pelos autores citados no quadro teórico ou por seus seguidores. Porém, no ensino dos instrumentos, percebe-se que a literatura existente ainda está muito voltada para aspectos técnicos, através da concepção de ensino e treinamento anteriores a estas descobertas. Tendo em vista as possíveis variantes na composição das turmas, reporto-me a disciplinas que tratam dos problemas da aprendizagem e do desenvolvimento, objetivando transportar os avanços conseguidos nas áreas da Psicologia e da Educação (e as suas possíveis aplicações no ensino da música) para o estudo do instrumento musical e sua utilização, principalmente na música

popular, tendo como principal referência a “Teoria do Conhecimento Sobre o Desenvolvimento Infantil e Humano”, do psicólogo bielorrusso Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), que desenvolveu o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, onde se encontram as funções mentais que estão em processo de maturação. Objetiva-se encontrar no trabalho de Vygotsky fundamentação teórica que auxilie os professores de instrumentos musicais a compreender os processos de aprendizado e de desenvolvimento de seus estudantes. Considerando a possibilidade das aulas serem ministradas a turmas buscam-se, a partir dos estudos de Vygotsky, meios para reconhecer e utilizar-se dos benefícios que a formação de turmas pode trazer a estes processos, através da relação entre estudante e professor e das relações entre os integrantes do grupo.

Além das idéias de Vygotsky, este estudo pretende também reportar-se a estudos na área da Educação, Linguística e à Tendência Contextualista da Educação Musical, comparando-os com o PCN de música. As três áreas do conhecimento relacionadas acima propõem que a escola considere as vertentes culturais presentes em seu meio. Estas culturas simultâneas podem gerar diferentes preferências musicais na sala de aula, variando o nível de aceitação às atividades propostas.

Para elaboração deste trabalho, observei o desempenho dos estudantes do curso básico de contrabaixo elétrico da Escola de Música Villa-Lobos (E.M.V.L.), no Rio de Janeiro, para os quais dou aulas semanais, individuais e em grupos, desde 2005. Nas turmas de contrabaixo tenho a oportunidade de receber estudantes oriundos de diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro e pertencentes a faixas etárias distintas, além de interesses e conhecimentos diversos. Ao longo desse período de cinco anos, que coincidiu com o período do curso de graduação em licenciatura em música, as minhas aulas foram se transformando motivadas, parte pela experiência, parte pela aquisição da formação teórica que fundamenta este trabalho.

CAPÍTULO 1

LEV SEMYONOVITCH VYGOTSKY

Neste capítulo abordaremos a trajetória de Vygotsky para compreender não só as suas teorias, mas também os caminhos e os objetivos que o conduziram a elaborá-las. Como Vygotsky não era apenas psicólogo, conseguiu analisar os processos psicológicos a partir de um olhar interdisciplinar, identificando o homem não apenas como ser biológico ou ser histórico-cultural-social, mas como ser que se constrói através da relação entre fatores internos e externos.

1.1 Biografia de Vygotsky

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu cidade de Orsha, na Bielorrússia, em 5 de novembro de 1896. Concluiu o primeiro grau em 1913 em Gomel e formou-se em direito em 1917, na Universidade Imperial de Moscou. Durante este período frequentou os cursos de História e Filosofia na Universidade Popular Shanyavsky, aprofundando-se em Psicologia, Filosofia e Literatura. Desenvolveu-se profissionalmente logo após a Revolução Russa de 1917, num período de grande efervescência cultural e intelectual. Foi diretor de teatro, participou de círculos literários e atuou como crítico literário. Seus primeiros artigos tratavam de estética, crítica e teoria literária. Entre 1915 e 1922 escreveu uma série de artigos que foram incluídos no livro chamado “Psicologia da Arte” onde procurou responder à questão “O que faz uma obra de arte ser artística?” Não publicou o livro e voltou-se para o estudo da Psicologia buscando nessa disciplina a compreensão dos mecanismos de criação artística e da função da arte (Freitas, 1994).

Vygotsky foi para Moscou em 1924 numa época em que os teóricos da área buscavam a construção de uma Psicologia que fosse compatível com a Filosofia Marxista. Embora Vygotsky estivesse de acordo com esse ideal, considerava reducionistas as bases teóricas utilizadas pelo grupo de pesquisadores que trabalhavam até então com este propósito. Vygotsky pretendia utilizar-se das idéias de Marx, mas evitando cair no dogmatismo estimulado por Lenin através da adoção do Marxismo como doutrina oficial do país. Vygotsky foi convidado pelo grupo liderado por Kornilov para integrar o seu grupo de pesquisadores e começou a se dedicar à reconstrução da Psicologia. Formou um grupo de trabalho junto com Luria e Leontiev, conhecido como a *troika*, apoiado no materialismo dialético, buscando contribuir com a construção de uma nova sociedade e com o desenvolvimento de uma “nova Psicologia”, dinâmica e transformadora. As incursões anteriores de Vygotsky pela Filosofia e História fizeram com que os seus colegas do Instituto de Psicologia de Moscou o considerassem capacitado para buscar caminhos não reducionistas para solucionar a crise em que se encontrava a Psicologia. Esses estudos levaram Vygotsky a considerar que o homem se constitui na relação com o meio, conjugando processos internos e externos. O Homem é visto por Vygotsky como ser biológico (pertencente à espécie humana) e como ser social (pertencente a um grupo cultural dentro de um processo histórico).

Vygotsky faleceu de tuberculose em 11 de junho de 1934. Após a sua morte, a publicação do seu trabalho foi proibida pelo regime Stalinista. Vygotsky era acusado de ser anti-marxista e influenciado pelo ocidente, quando na verdade o regime autoritário sentia-se ameaçado pelo valor dado por Vygotsky à consciência e à dialética, sem se limitar à interpretação que o regime em vigor queria dar ao que Marx havia dito. Somente no final da década de 1950, no período de distensão do governo de Krushev, que o seu trabalho começou a ser conhecido no Ocidente, a partir de onde surgiram as traduções para a língua portuguesa.

1.2 Principais idéias de Vygotsky

Vygotsky buscava novas abordagens para a Psicologia que até então se dividia entre duas correntes: uma que considerava que o homem era regido por fatores biológicos e outra que considerava que o desenvolvimento humano se dava em razão de fatores sociais. A nova abordagem proposta por Vygotsky articula as duas hipóteses, como Carvalho e Andrade assim descreveram:

1. **As funções psicológicas têm um suporte biológico**, pois têm origem na atividade cerebral;
2. **O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo sócio-histórico.** Os membros do grupo social são importantes na **mediação entre a cultura e indivíduo.** Os processos de aprendizagem põem em marcha o processo de desenvolvimento;
3. **A relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos**, como a linguagem, a escrita, os números, os signos em geral. **Mediação**, no caso, significa intervenção de um elemento intermediário na relação. A relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por este elemento (Carvalho e Andrade, s.d. grifos do original.).

Nesse sentido o sujeito se constitui na relação entre fatores biológicos (fenômenos internos) e fatores sociais (fenômenos externos) e adicionando a mediação dos símbolos na relação entre o homem e o meio.

1.3 Relação entre desenvolvimento e aprendizagem

Vygotsky estudou a interação entre aprendizado e desenvolvimento das crianças, através do estudo de três correntes teóricas. A primeira corrente pressupunha que o desenvolvimento da criança se dá independentemente do aprendizado. O aprendizado é um processo externo que não interfere no desenvolvimento, mas se utiliza dos avanços do desenvolvimento, devendo seguir o crescimento mental.

A segunda corrente dizia que aprendizado é desenvolvimento. Sendo assim, os dois processos estão misturados e ocorrem simultaneamente.

A terceira posição teórica combina as duas primeiras. Vygotsky cita o trabalho de Koffka, segundo o qual o desenvolvimento se dá através da conjugação da maturação do

sistema nervoso com o aprendizado. A maturação habilita a criança para processos específicos de aprendizado que, por sua vez, estimula o processo de maturação. Esta posição teórica tem como fator relevante a importância dada ao aprendizado como propulsor do desenvolvimento.

A partir do estudo dessas três correntes, Vygotsky tenta trazer uma nova interpretação para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento ocorre como consequência da internalização, que é uma reconstrução interna de uma operação externa. Um processo de apropriação e internalização dos saberes culturalmente estabelecidos se dá gradativamente. Este processo de internalização descrito abaixo, consiste numa série de transformações. É uma apropriação individual dos conhecimentos que pertencem ao meio social.

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstituída e começa a ocorrer internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente (Vygotsky, 1994, p. 75).

O processo de apropriação e internalização descrito acima não se caracteriza apenas por uma aquisição do conhecimento, mas por uma reelaboração. Esta reelaboração acontece de maneira única em cada sujeito, à medida que este reconstrói o conhecimento de uma maneira diferente, de acordo com as diferentes relações que estabelece com o ambiente sócio-cultural e com os elementos intermediários da relação.

Vygotsky percebeu que existem, então, atividades que já são do domínio da criança, atividades que estão em processo de apropriação e internalização e atividades que ainda estão distantes da compreensão da criança. A partir do estabelecimento desses três estágios de desenvolvimento, elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

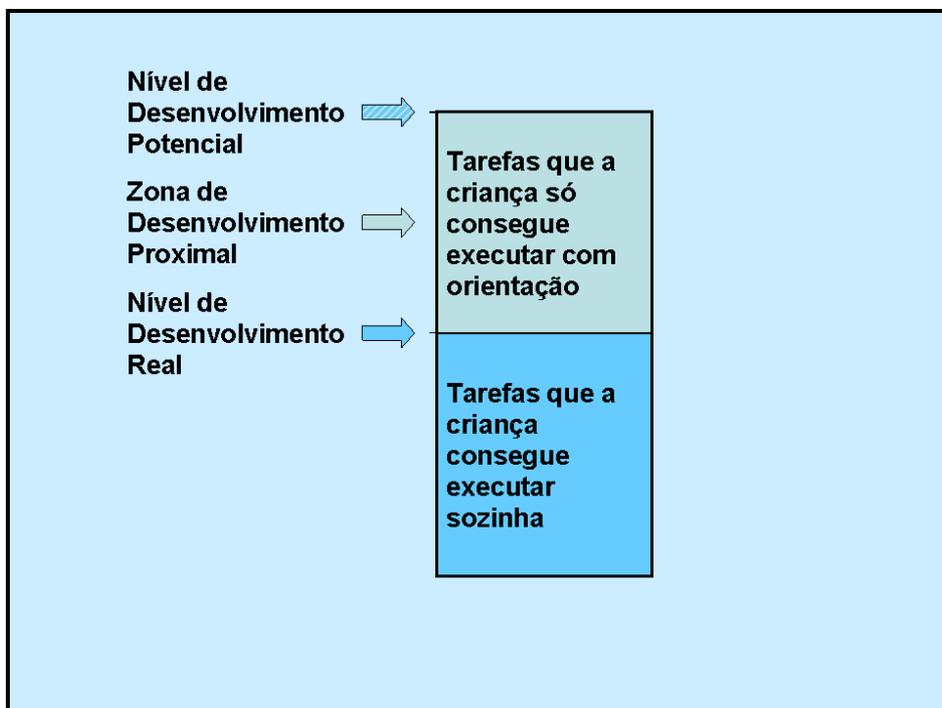
Neste capítulo pretende-se explicar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal elaborado por Vygotsky a partir do estudo dos processos de desenvolvimento e aprendizado infantil. Posteriormente veremos como o conceito pode ser utilizado por profissionais de Educação para orientar a seleção de conteúdos a serem abordados em aula, comparando com exemplos extraídos de aulas de instrumentos musicais em grupo onde se aplica o conceito em aulas que contam com estudantes em estágios diferentes de aprendizado do conteúdo escolhido. Depois estudaremos as comparações feitas por Vygotsky entre o aprendizado da leitura e da escrita, onde o autor criticava os processos de alfabetização, e o aprendizado de um instrumento musical, onde a crítica se dirigia aos métodos das escolas tradicionais de música, que davam prioridade a aspectos técnicos e mecânicos, deixando de lado o desenvolvimento da linguagem musical.

2.1 O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

Percebendo que diversas tarefas que estão sendo aprendidas pela criança se encontram em processo de internalização, Vygotsky desenvolveu o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que revela as funções que se encontram nesta fase. A *zona de desenvolvimento proximal* consiste na região compreendida entre o *nível de desenvolvimento real*, que se estabelece como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados - abrange aquelas tarefas que a criança é capaz de fazer por si mesma - e o *nível de desenvolvimento potencial*, onde se encontram aquelas tarefas que a criança só consegue desenvolver com a orientação ou

o acompanhamento de um adulto ou de companheiros que já adquiriram independência na execução da tarefa, como demonstrado através do Quadro 1:

Quadro 1: A Zona de Desenvolvimento Proximal



De acordo com este conceito, na *zona de desenvolvimento proximal*, encontram-se as tarefas que a criança consegue fazer por imitação. Segundo Vygotsky, a *zona de desenvolvimento proximal* de hoje antecede e prenuncia o *nível de desenvolvimento real* de amanhã. Sendo assim, o bom aprendizado é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, dirigindo o estudante para aquilo que ele ainda não é capaz de fazer, incidindo sobre a sua *zona de desenvolvimento proximal* e estimulando processos mentais em fase de maturação que, ao se concretizarem, integrarão o *nível de desenvolvimento real* e servirão como base para novas aprendizagens.

A partir da compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conclui-se que não é proveitoso propor grandes desafios, forçando o estudante a executar tarefas que ainda estão distantes da sua compreensão e da sua capacidade de execução (fora da sua ZDP). Estes grandes desafios só vão criar tensão e frustração. Convém procurar identificar

quais são as atividades que estão próximas do alcance do estudante, ou seja, identificar os limites da sua ZDP e dirigir a instrução para estas atividades. Exemplificar antes de pedir para o estudante executar a tarefa e, sempre que necessário, praticar junto com ele, até que o mesmo adquira independência na execução. Após a execução convém sempre apontar outros caminhos além dos já vislumbrados, para evitar que uma maneira de executar seja cristalizada na mente do estudante como “a maneira correta”, mas que seja vista como uma possibilidade, entre outras que devem ser também experimentadas. Quando se passa uma tarefa para mais de um estudante é conveniente procurar identificar qual deles está mais apto para a execução e começar a prática individual por este estudante. Este procedimento dará oportunidade para os demais aprenderem mais um pouco ao verem a execução do primeiro, além de valorizar e estimular o estudo daquele estudante. Também pode se pedir que todos executem juntos. Estará se criando mais uma oportunidade para a imitação antes da tentativa de se executar sozinho a tarefa. Ao executarem juntos, cria-se uma interação onde um apóia o outro, diminuindo a tensão e a responsabilidade. Segundo Vygotsky, a interação entre os pares traz uma forma de aquisição de conhecimento diferente da interação entre aluno e professor, que pressupõe uma relação entre quem sabe e quem não sabe.

2.2 Usando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal nas aulas de instrumentos musicais em grupo

Aqui exemplifico como uma mesma atividade pode ser praticada por estudantes de diversos níveis de aprendizado, um de cada vez ou mais de um ao mesmo tempo:

Um dos assuntos que abordo com a maior parte dos estudantes na E.M.V.L. é o *walking bass*¹, devido à importância do jazz dentro do cenário mundial e da utilidade do aprendizado do *walking bass* para o desenvolvimento da criatividade do contrabaixista. O jazz

¹ Maneira de conduzir ao contrabaixo muito utilizada no jazz, onde se toca preferencialmente uma nota por pulso, traçando caminhos entre os acordes.

é composto em compassos quaternários e o treinamento do *walking bass* objetiva que o estudante consiga fazer um caminho de um acorde a outro tocando uma nota por pulso e tendo como base as notas que compõem cada acorde, podendo posteriormente serem intercaladas por notas estranhas aos mesmos. A partir de uma harmonia com um acorde para cada compasso e considerando a presença de três estudantes em estágios diferentes do aprendizado de *walking bass*, peço que o estudante menos adiantado toque apenas as notas fundamentais dos acordes no primeiro tempo de cada compasso. No exemplo musical 1 podem ser usadas cordas soltas para se tocar as notas Lá, Ré, Sol e Mi. O estudante só precisará apertar as cordas para tocar as notas Dó, Fá# e Si, facilitando a execução.

Exemplo Musical 1

Am7 Dm7 Gmaj7 Cmaj7

F#m7(b5) B7 Em7 Em7

5

Peço ao estudante que se encontra no nível intermediário de desenvolvimento que toque o baixo de cada acorde no primeiro tempo e mais uma nota do acorde no terceiro tempo (podendo ser a fundamental novamente ou qualquer outra nota do acorde). No exemplo musical 2 demonstro uma possibilidade de resultado a partir desta proposta.

Exemplo Musical 2

Am7 D7 Gmaj7 Cmaj7

F#m7(b5) B7 Em7 Em7

5

Peço ao estudante que se encontra no nível mais adiantado que toque uma nota em cada tempo do compasso, começando preferencialmente pelas notas fundamentais dos acordes, seguidas de mais três notas. Neste momento, estarão disponíveis todas as notas dos estágios anteriores, podendo ser incluídas notas de passagem, cromáticas ou diatônicas e bordaduras.

Exemplo Musical 3

The musical notation for Example Musical 3 consists of two staves of bass clef music in 4/4 time. The first staff contains four measures with the following chords and notes: A m7 (A2, C3, E3, G3), D7 (D2, F#2, A2, C3), Gmaj7 (G2, B2, D3, E3), and Cmaj7 (C2, E2, G2, B2). The second staff contains four measures with the following chords and notes: F#m7(b5) (F#2, A2, C3, E3), B7 (B2, D3, F#3, A3), Em7 (E2, G2, B2, D3), and Em7 (E2, G2, B2, D3). A finger number '5' is written below the first note of the second staff.

Cabe ressaltar que as partituras escritas nos exemplos 1, 2 e 3 não serão lidas pelos estudantes, que estarão lendo as cifras e escolhendo as notas que utilizarão, sendo incentivados a modificar as suas escolhas a cada passagem. As partituras são apenas demonstrações de alguns resultados possíveis da combinação das notas disponíveis em cada estágio.

Com essa prática, permito que estudantes de níveis diferentes possam integrar a mesma turma, sem que um prejudique o estudo do outro. Pelo contrário, a presença de outros estudantes em estágios diferentes do aprendizado é benéfica. De acordo com Keith Swanwick “As evidências sugerem que pode-se obter melhores resultados ensinando-se instrumentos em grupos em vez de exclusivamente, de um em um” (Swanwick, 2003, p. 67). Os estudantes observam os colegas mais adiantados em alguns aspectos e estão atuando em sua ZDP, tendo exemplos dos próximos passos que darão. Ao mesmo tempo, observam os menos adiantados e, mentalmente, estão refazendo o seu caminho, consolidando etapas que já atravessaram e vendo outras possibilidades de se combinar as notas na construção dos caminhos do baixo.

Como os temas de jazz são geralmente curtos, numa performance a música é repetida algumas vezes, e tocar fazendo um caminho diferente a cada passagem valoriza a execução do contrabaixista.

Cada um desses estágios do treinamento do *walking bass* permite variações que estimulo os estudantes a experimentar, aumentando aos poucos o grau de complexidade e evitando grandes saltos no nível de dificuldade entre uma etapa e outra. O estudante do primeiro estágio pode utilizar oitavas diferentes para as notas ou substituir as cordas soltas pelas notas nas quintas casas das cordas acima. O segundo estudante, além da substituição das posições para as notas, pode aumentar gradativamente a lista de notas disponíveis, primeiro utilizando fundamentais, quintas e oitavas, depois incluindo as terças e, posteriormente as sétimas.

Podemos variar também o andamento, aumentando a cada passagem e reduzindo novamente para mudar de estágio de dificuldade. Além dessas variações na mesma música, podemos utilizar músicas de grau de complexidade harmônica diferentes para consolidar cada etapa ou trocar uma música mais complexa por uma mais simples para se fazer a passagem de uma etapa para outra.

2.3 Vygotsky, O Aprendizado da Leitura e da Escrita e a Comparação com o Aprendizado de um Instrumento Musical.

Vygotsky também abordou a questão do ensino da leitura e da escrita, criticando o aprendizado mecânico do formato das letras e da construção das palavras antes do desenvolvimento da linguagem, como podemos verificar nas citações abaixo:

Ensina-se a criança a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vygotsky, 1994, p. 139).

Ou seja, a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. (...) Uma segunda conclusão, então, é de que a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser

incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (Vygotsky, 1994, p. 156).

Através desses trechos, pode-se observar que Vygotsky criticava a prioridade que era dada à forma da escrita (o formato das letras e a montagem mecânica das palavras), em detrimento do conteúdo, que é a mensagem que deve ser transmitida e assimilada através da escrita e da leitura. Vygotsky também menciona que as letras devem estar presentes nas atividades do cotidiano das crianças, como as brincadeiras e os jogos e ter utilidade prática para quem escreve e lê. Assim o aprendizado de linguagem escrita será desejado pelas crianças e não mais imposto a elas.

Vygotsky relacionou o ensino da escrita e da leitura ao aprendizado de um instrumento musical, onde a priorização dada ao desenvolvimento de uma técnica e à habilidade de leitura da partitura pode ser prejudicial ao desenvolvimento do estudante, por não estarem associados ao envolvimento com a essência da música. Ou seja: o estudante lê símbolos, executa movimentos memorizados, correspondentes ao que está escrito, mas age apenas como um repetidor, sem compreender nem vivenciar verdadeiramente o que está tocando.

Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música (Vygotsky, 1994, p. 139-140).

A partir do que disse Vygotsky, podemos concluir que não se aprende música através do aprendizado da leitura musical, mas sabendo música, podemos aprender a ler e a escrever música, assim como sabendo expressar-se através da fala e compreendendo o que lhe é dito, a criança está apta para aprender a ler e a escrever. Primeiro desenvolvemos a comunicação verbal, para depois desenvolvermos a comunicação escrita. Keith Swanwick também faz a mesma comparação ao mencionar que: “Em qualquer evento (novamente de forma análoga à linguagem), a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever” (Swanwick, 2003, p. 69). Portanto, primeiro devemos conseguir compreender o que

ouvimos, para depois tocar e, por último, aprendermos a ler e escrever partituras. Se a ordem desse processo sofre uma inversão, o aprendizado da primeira etapa pode ser prejudicado irremediavelmente.

Sobre o ensino de música baseado nos métodos tradicionais reporto-me também às críticas de Duarte.

Os “métodos tradicionais” de ensino musical, pelo entorno instrumental em que se originaram, deram como resultado, é notório, o caminho já tão criticado do ensino musical: apresenta-se ao aluno um sistema de notação como um conjunto de signos que condicionam um fato físico (tocar o instrumento), antes do fato musical. O aprendiz não adquire a possibilidade de imaginar o fenômeno musical antes de sua produção real pelo instrumento. Alunos de música “(de)formados” desta maneira não raro mostram-se incapazes de ler cantando ou imaginando uma melodia e muito menos de anotar uma melodia conhecida ou criada. Este parece ser um ensino que prepara o aluno *para depois* compor, reger, cantar e tocar *de verdade* (um depois que provavelmente não acontecerá) (Duarte, 2001, p. 75).

Fernandes também aponta para a mesma direção quando comenta a respeito dos métodos de ensino musical surgidas no século XX, que têm em comum a abordagem da leitura e a escrita de partituras somente após a vivência musical.

Cabe aqui apontar que tanto nas metodologias estrangeiras comentadas como nas brasileiras o aspecto da leitura/escrita, o uso de notações, aparece, obrigatoriamente, depois da vivência e exploração intuitivas, para a tomada de consciência conceitual e somente depois os aspectos gráficos são inseridos. Isso não implica em anular a representação. (...) A habilidade de leitura é fundamental para o fazer musical e é uma habilidade muito relevante para o ensino da música, mas o som deve preceder o símbolo. Fica sem sentido iniciar a experiência musical de um leigo negando os aspectos perceptivos e as habilidades e enfatizando a leitura de códigos visuais (Fernandes, 1998, p. 9-10).

Neste momento, reporto-me ao meu trabalho como professor de contrabaixo elétrico na E.M.V.L., onde utilizo o livro “*Jazz Bass Facing*”, de Erik Moseholm e Oscar Pettiford, elaborado para o estudo de walking bass. Anteriormente, utilizava o livro para introdução à leitura em clave de fá e para o estudo de walking bass, concomitantemente. O livro utiliza nas linhas de *walking bass* somente as notas pertencentes aos acordes que estão sendo tocados no momento. Sendo assim, identifiquei duas interpretações: A primeira é de que o estudo da leitura através do método pode ajudar o estudante a memorizar as notas que pertencem aos acordes e a sua localização, ajudando no conhecimento de harmonia, no reconhecimento do braço do instrumento e na elaboração das linhas de *walking bass*. A segunda interpretação é

que o conhecimento prévio de *walking bass* e o domínio da localização das notas que pertencem aos acordes podem facilitar e estimular a leitura, uma vez que o conteúdo abordado já será do conhecimento do estudante, estará fazendo sentido e poderá ser compreendido e interpretado ao ser lido. Podemos comparar este exemplo à leitura de textos científicos por leigos, onde o leitor conhece o idioma, mas não conhece o sentido das palavras importantes que dão relevância ao texto. Lê sem compreender e não absorve o conteúdo, agindo como um repetidor e não se beneficiando do que o autor do texto tem a dizer.

Para verificar qual seria a melhor maneira de utilizar o livro, decidi experimentá-lo com estudantes que já sabiam tocar jazz, mas que ainda não tinham sido iniciados na leitura de partitura, para verificar a sua eficácia como método de leitura. Não me surpreendeu o fato de que o aprendizado da leitura foi muito mais fácil para os estudantes que já conheciam bem a localização das notas no braço do instrumento e já tinham tocado *walking bass*. Divido a leitura musical ao instrumento como a conjugação de dois processos: o primeiro compreende o reconhecimento das alturas e durações das notas e dos demais símbolos contidos no pentagrama. O segundo compreende a localização das referidas notas no braço do instrumento e a sua digitação. Se separarmos o estudo das duas etapas, percebemos que a localização das notas no braço do instrumento independe do treinamento da leitura e deve anteceder-lo, fazendo parte do aprendizado de qualquer estudante, mesmo daqueles que não venham a estudar a leitura musical. O aprendizado da leitura não estará confundindo-se com o aprendizado do instrumento. A leitura não deve ser vista como uma ferramenta para se aprender a tocar. O estudo da leitura serve para se aprender a ler, assim como a leitura do idioma escrito não serve para se ensinar alguém a falar, vindo posteriormente à fala e ao desenvolvimento da linguagem.

Até aqui estudamos os caminhos trilhados pelo raciocínio vygotskyano, que estabelece que a instrução deva ser direcionada para a ZDP, onde encontram-se as atividades que estão

próximas das capacidades de compreensão e execução do estudante. Agora buscaremos relacionar as teorias de Vygotsky a teorias da Educação e da Didática Musical, procurando elementos para se estabelecer os critérios que serão adotados para a escolha dos conteúdos a serem abordados em sala de aula.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E DIDÁTICA MUSICAL: CONCILIANDO TEORIA E PRÁTICA

Neste capítulo iremos nos reportar às tendências da Educação e da Didática Musical que complementam as idéias de Vygotsky, assim como analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Música e os processos de avaliação, buscando construir uma linha de pensamento interdisciplinar que proponha um discurso teórico que esteja em conformidade com as conclusões extraídas da minha prática em sala de aula.

3.1 Ambiente cultural e autonomia do estudante

Alguns teóricos, como Paulo Freire, propõem que a educação esteja vinculada ao ambiente cultural e social, respeitando os saberes do estudante e reconhecendo a sua identidade cultural. A partir desse pressuposto, a escolha dos conteúdos a serem tratados em aula deve ter como ponto de partida os conhecimentos trazidos pelos estudantes e objetivar o atendimento dos seus interesses e das suas necessidades. O aprendizado da aula tem que ser relevante não só dentro do ambiente escolar, mas também fora dele, no cotidiano do estudante. Assim descreveu Freire: “*Formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996, p. 14. grifo do original). Segundo Freire, o professor não pode se limitar à tarefa de treinar um indivíduo a partir de uma sequência progressiva de técnicas, tratando o estudante como um objeto em construção. Para estar apto para formar, o professor deve, sobretudo, partir da compreensão de que o estudante é sujeito e conscientizá-lo desta posição. Na posição de sujeito, não mais de objeto, o estudante deve ser o responsável pelas escolhas que vão direcionar e dar sentido à sua formação. Cabe ao professor orientar essas escolhas, mostrar caminhos, incentivar a tomada de iniciativas e avaliar junto com o

estudante os progressos alcançados a cada etapa. Para Freire, o conhecimento não deve ser transferido do professor para o estudante, simplesmente, através de um *monólogo*, como quem “enche um recipiente”. O conhecimento deve ser construído e produzido na relação *dialógica* entre ambos, cabendo ao professor estimular as tomadas de iniciativas e a autonomia do estudante nas decisões inerentes à condução do seu processo de aprendizado.

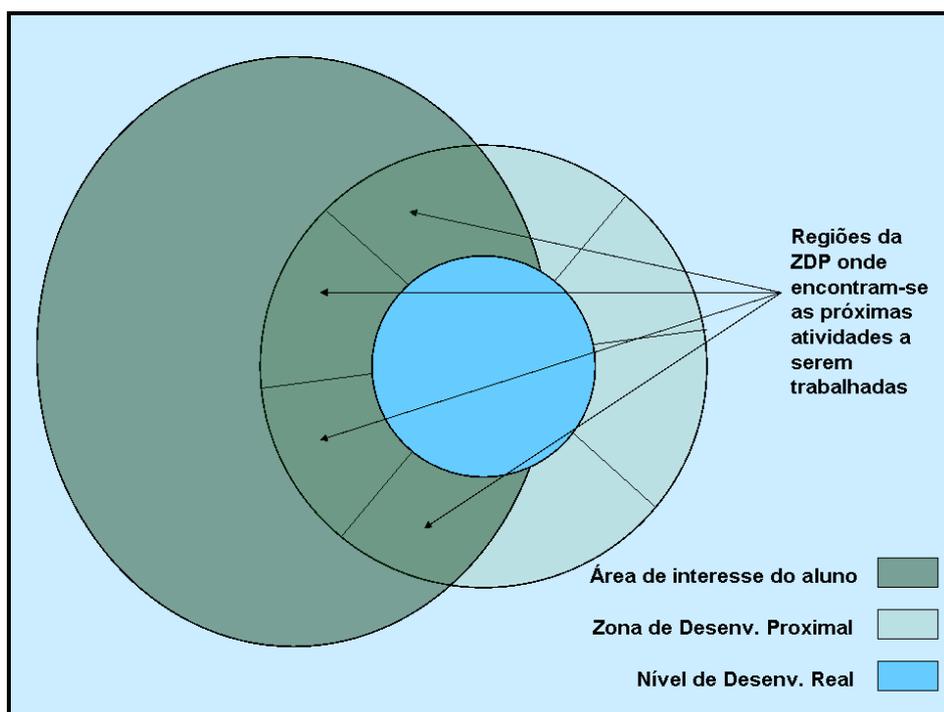
É preciso, sobretudo, (...) que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 22. grifo do original).

Sendo assim, o conhecimento vai constituir-se único em cada indivíduo, como resultado de um processo que envolve o meio ambiente, o professor, o estudante e a interação entre todos esses aspectos.

Freitas, entendendo ser a Psicologia uma ciência que estuda a relação entre o homem e o meio, destaca a importância de se considerar os aspectos sócio-histórico-culturais na constituição do sujeito e no desenvolvimento da consciência. Ressalta também que “É preciso restaurar o espaço do sentido para que se possa fundar um discurso do sujeito falante, libertando o homem de sua condição de objeto” (Freitas, 1994, p. 70).

Destacada a importância da autonomia do estudante nas escolhas inerentes a construção da sua trajetória, volto ao conceito de ZDP. Lembrando que, como vimos no capítulo anterior, a instrução deve ser dirigida a ZDP, buscando atingir processos que estão em fase de maturação, cabe ao professor conciliar os interesses e objetivos dos estudantes com as suas possibilidades de aprendizado no momento, escolhendo tarefas que pertencem à ZDP do estudante e que possam conduzi-lo na direção dos seus objetivos. O Quadro 2 traz uma representação da combinação entre a ZDP e a área do conhecimento de interesse do estudante, resultando no direcionamento da instrução e na escolha das próximas tarefas a serem trabalhadas.

Quadro 2: Direcionamento da Instrução



3.2 Tendência Contextualista de Educação Musical

Fernandes, 2001, descreve as características das principais tendências de Educação Musical do Brasil. Uma das tendências destacadas no artigo recebe de Fernandes a denominação de “Tendência Contextualista de Educação Musical”. Ao estudar as suas características, encontrei identificação dos princípios de tal tendência com as minhas observações em sala de aula e com meus estudos sobre o trabalho de Vygotsky. Também estavam em consonância com as propostas de alguns teóricos da Educação estudados.

3.2.1 Considerando as diferentes influências culturais na sala de aula

A Tendência Contextualista de Educação Musical propõe que a escola considere as vertentes culturais presentes em seu meio. Estas culturas simultâneas podem gerar diferentes preferências musicais na sala de aula, variando o nível de aceitação do repertório escolhido. Portanto, de acordo com a Tendência Contextualista, considera-se relevante o conhecimento

da cultura presente no ambiente escolar e as influências musicais, destacando-se a influência da música afro-americana do século XX. Segundo a Tendência Contextualista, o estudante está aprendendo informalmente na sua relação com o meio social e cultural, se apropriando do conhecimento dominado pela sociedade ao mesmo tempo em que tem acesso ao aprendizado formal nas suas aulas. Keith Swanwick aborda a importância de se considerar o discurso musical dos estudantes:

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro (Swanwick, 2003, p. 66-67).

Também encontrei no discurso de tal Tendência uma identificação com o que havia dito Vygotsky a respeito do aprendizado não formal, que antecede o aprendizado formal: “O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vygotsky, 1994, p. 110).

Podemos transportar a convergência entre as palavras de Vygotsky, da Educação e da Tendência Contextualista para o objeto de estudo deste trabalho dizendo que o estudante não começa a aprender no momento em que entra na aula de instrumento. Ele está construindo o seu conhecimento cada vez que escuta músicas, vê alguém tocando ou que se reúne informalmente com amigos para tocar. Qualquer situação de aprendizado tem sempre uma história prévia e uma história que continua acontecendo paralelamente ao aprendizado formal.

Aqui aproveito para mencionar um exemplo de diversidade cultural presente em sala de aula, onde as preferências musicais interferem diretamente na qualidade do aprendizado. Na E.M.V.L., durante o ano de 2006, comecei a ensinar samba através do livro “Música Brasileira para Contrabaixo”, de Adriano Giffoni, em uma das minhas turmas para estudantes ingressantes. A turma contava com oito a dez estudantes com idades que variavam de 13 a 18 anos. Na primeira aula em que utilizei o livro um estudante que gostava de ouvir pagode

faltou. Os demais, oriundos de bairros da Zona Sul e Zona Norte da cidade e que tinham o rock como principal influência musical, conseguiram ler as notas, mas passaram por algumas dificuldades para compreender a acentuação e as variações rítmicas do contrabaixo no samba. Na semana seguinte retomei o assunto, desta vez com a presença do estudante que tinha faltado na aula anterior. Exatamente aquele estudante, que ainda não tinha tocado samba no contrabaixo foi o que teve o melhor desempenho, principalmente no entendimento da acentuação e das variações rítmicas. Podemos nos reportar ao que disse Vygotsky e concluir que aquele estudante que ouvia pagode já estava construindo referências a respeito de como tocar samba. Podemos relacionar o aprendizado do samba daquele estudante e dos demais ao conceito de ZDP. O estudante que se destacou já tinha a execução do samba no contrabaixo dentro da sua ZDP. Já estava pronto para aprender e consolidar rapidamente o aprendizado, enquanto que os outros ainda não estavam preparados, pois o samba não era objeto da sua relação com o meio social. O samba estava fora das suas ZDPs. O resultado é que o aprendizado mecânico através da leitura da partitura não permitiu que os estudantes vivenciassem o que estavam praticando.

De acordo com a Tendência Contextualista de Educação Musical, quando alguém procura aprender alguma atividade, o faz influenciado por referências culturais. Ele tem os seus ídolos, que serviram de motivação para que ele desejasse aprender, traçasse os seus objetivos e procurasse a escola de música. As aulas de instrumentos, assim como qualquer outra, devem partir das experiências trazidas por estes estudantes, dos seus desejos e dos seus objetivos. É importante identificar os conhecimentos, as preferências e os objetivos dos estudantes que procuram as escolas de música ou professores particulares de instrumentos antes de se escolher os temas a serem abordados e as estratégias para se fazer essas abordagens. O estudante se sentirá mais motivado se as experiências vivenciadas na aula e as suas tarefas de casa tratarem de exemplos extraídos do contexto social em que ele tiver

envolvido e daquilo que o motivou a buscar o aprendizado do instrumento. Quando o estudante escolhe o que quer aprender, o seu envolvimento com o estudo torna-se maior, influenciando positivamente os resultados. O professor deve estar atento para conjugar a satisfação com a utilidade, tratando temas de interesse dos estudantes de maneira produtiva para o desenvolvimento e para a construção da autonomia dos mesmos (vide Quadro 2). Swanwick chama a atenção para estes aspectos.

Temos que estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar o que o psicólogo Jerome Bruner chama de “as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”: curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente. Não podemos nos eximir de compreender tudo que está envolvido com esses aspectos (Swanwick, 2003, p. 67. Grifo do original).

O aprendizado formal precisa reportar-se às áreas de interesse do estudante e ter utilidade fora do ambiente escolar, para que continue sendo praticado, consolidado e reelaborado, trazendo benefícios para quem aprende. Se, pelo contrário, o conteúdo escolhido pelo professor não corresponde aos interesses e ao dia a dia dos estudantes, sendo praticado somente na sala de aula, o mesmo corre o risco de ter sido ensinado em vão, perdendo-se. Encontramos discurso semelhante no trabalho do linguista João Wanderley Geraldi, a respeito da escolha dos conteúdos:

Conteúdos de ensino há que foram, são e serão conteúdos porque simplesmente sempre foram ensinados. Podem não responder a qualquer necessidade do estudante e podem, mesmo, ter caído em “desuso” na pesquisa, mas continuam listados nos programas de ensino. (...) certos conteúdos só são aprendidos para responder a necessidades de exigência do próprio sistema da disciplina. (...) Assim, é comum professores alegarem que ensinam determinadas noções porque elas serão exigidas pelas séries seguintes, pelo vestibulinho, pelo vestibular. Não se dão conta de que esta exigência acaba se fechando no interior da própria estrutura do sistema escolar. Passado o tempo de nele viver, esquece-se a informação (Geraldi, 1997, p. 90-91. Grifo do original).

Trazendo o discurso de Geraldi para o aprendizado de instrumentos musicais podemos concluir que devemos ensinar os conteúdos que estejam inseridos em músicas que são praticadas pelos estudantes no seu dia a dia. Não adianta ensinar escalas com notas alteradas e arpejos de acordes diminutos ou aumentados se os exemplos musicais que o estudante ouve e

prática baseiam-se todos em tríades maiores e menores. Ele só vai tocar na aula e não vai reelaborar o conceito.

3.3 Utilizando o conteúdo de outras disciplinas nas aulas de instrumento musical

Em algumas escolas, como acontece na E.M.V.L., o estudante tem aulas de Percepção Musical e/ou Harmonia paralelamente ou anteriormente ao início das aulas de instrumento. O professor de instrumentos musicais pode aproveitar o conteúdo tratado nas demais disciplinas e inserí-los na prática instrumental, para que o aprendizado teórico se reflita em benefícios ao desenvolvimento do estudante e não seja esquecido. Partindo do pressuposto de que o objetivo do estudante é tocar o instrumento, só vejo sentido no aprendizado de teorias que o levem a utilizar melhor o instrumento ou que possam se relacionar a este. Qualquer conhecimento teórico que não tiver utilidade prática na melhoria da utilização do instrumento fica sem sentido e corre o risco de ter sido ensinado em vão, perdendo-se. Portanto, considero importante reportar aos conceitos abordados em salas de outras disciplinas e trazê-las para a prática musical, procurando trabalhá-los preferencialmente através de exemplos contidos em músicas conhecidas ou de gêneros musicais que sejam de interesse dos estudantes, com o objetivo de contextualizar e tornar útil o aprendizado do referido conteúdo. Duarte destaca a importância dos conteúdos estarem conectados à experiência concreta, atribuindo-lhes significado:

Identificam-se, a partir do repertório selecionado, os elementos que possam ser realizados pelos alunos já nas primeiras aulas, assegurando a dimensão musical e a construção de conceitos (...) Os alunos têm acesso aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta deles; e, ao mesmo tempo, adquirem elementos de análise crítica que os ajudam a ultrapassar os estereótipos passando, progressivamente, da experiência imediata ao conhecimento sistematizado (Duarte, 2001, p. 77).

Abaixo cito um acontecimento recorrente nas minhas aulas, onde procuro utilizar-me de músicas conhecidas pelos estudantes para transportar conteúdos teóricos para a prática, com o objetivo de torná-los úteis, evitando o esquecimento:

Tenho observado que diversos estudantes da E.M.V.L. chegam à aula de instrumento com dúvidas a respeito de conceitos teóricos abordados nas aulas de Leitura e Escrita Musical (L.E.M.) e de Harmonia. Encontro, por exemplo, estudantes de contrabaixo com dificuldade para entender onde se localizam as tríades maiores e menores que podem ser formadas a partir dos graus pertencentes à escala diatônica do modo jônico e como digitá-las. Neste momento, percebo a necessidade de substituir o fato teórico (estrutura da escala) pelo fato musical (exemplos reais de músicas que se baseiem nessa organização estrutural). Ao invés de utilizar-me de conceitos teóricos para esclarecer a questão, proponho a audição, seguida da execução de músicas como alguns rocks norte americanos das décadas de 1950 e 1960, onde a harmonia se limita aos acordes maiores pertencentes aos I, IV e V graus da referida escala e a condução do baixo era preferencialmente elaborada a partir da digitação dos arpejos (tríades) destes acordes, como demonstrado no Exemplo Musical 4.

Exemplo musical 4

The musical notation for Exemplo musical 4 consists of two staves of bass clef music in 4/4 time. The first staff contains six measures, each with a chord symbol above: C, C, C, C, F, and F. The notes are arpeggiated chords. The second staff starts at measure 7 and contains six measures with chord symbols: C, C, G, F, C, and C. The notes are also arpeggiated chords. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Após o estudante estar familiarizado com a execução das músicas, procuramos juntos identificar os acordes que estão sendo tocados e em seguida, situar as notas fundamentais destes acordes de acordo com os graus da escala, reconhecendo a localização das tríades maiores formadas a partir dos I, IV e V graus. Tal procedimento costuma ser repetido posteriormente com exemplos de músicas aonde venham a aparecer no contrabaixo as digitações das tríades menores pertencentes aos II, III e VI graus da escala, como demonstrado no Exemplo Musical 5.

Exemplo Musical 5

The musical notation for Exemplo Musical 5 is presented in two staves. The first staff begins with an Am7 chord and a Dm7 chord. The second staff begins with an Em7 chord and an Am7 chord. The music consists of eighth and quarter notes.

Para praticar a digitação destes acordes, utilizo exemplos musicais na tonalidade menor relativa à maior já utilizada, fazendo com que os Im, IVm e Vm graus desta tonalidade coincidam com VIm, IIm e IIIIm, respectivamente, da referida tonalidade maior. Assim, após estas duas etapas, o estudante já terá praticado e memorizado a localização das tríades maiores e menores da escala em exemplos musicais distintos. Mostrando a sobreposição das duas, o estudante reconhece a sequência de acordes I, IIm, IIIIm, IV, V e VIm. Num terceiro momento proponho o mesmo em relação ao VII grau, que têm como particularidade a 5^a diminuta, necessitando digitação diferente dos acordes maiores e menores.

3.4 Valorizando a individualidade e a liberdade

Além da relação do estudante com o meio, a escola também deve estar atenta ao processo individual de cada estudante, fazendo a mediação entre este processo e o contexto social. Swanwick afirma que “A música nasce em um contexto social; entretanto, por sua natureza metafórica, não é apenas um reflexo da cultura, mas pode ser criativamente interpretada e produzida” (Swanwick, 2003, p. 113). Baseado na proposta do discurso ensino-aprendizagem e no respeito à autonomia dos estudantes na condução do seu processo de aprendizagem, tenho iniciado as minhas aulas substituindo a expressão: “Hoje vamos estudar...” que utilizava anteriormente, por perguntas como: “O que você está estudando?” “O que você está tocando?” ou “O que você quer aprender hoje?”, dirigidas a cada estudante.

Souza ao descrever um modelo de aula baseado na estimulação da autonomia do estudante diz que:

O objetivo é reforçar o aluno como um sujeito que tem idéias próprias e toma decisões por si mesmo, é ele próprio quem decide “o quê” e “e como” aprender, utilizando recursos e possibilidades que o professor lhe oferece. Para tal, o professor deve oferecer o maior número possível de oportunidades, das quais os alunos escolhem as que mais se afinam com seus interesses, tendo, assim, a função de criar condições para que a liberdade individual seja estimulada (Souza, 1994, p. 54. Grifo do original).

Além da liberdade de escolha dos temas, a liberdade de interpretação na execução deve ser incentivada pelo professor, com a finalidade de evitar a repetição mecânica dos padrões utilizados nas demonstrações que acompanham as explicações. Swanwick também aborda este aspecto quando afirma que “É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal” (Swanwick, 2003, p. 67). Isto foi demonstrado nos exemplos musicais 1, 2 e 3, contidos no capítulo anterior, onde as possibilidades de resultados produzidos por cada estudante vão se ampliando a cada passagem ou cada novo estágio da prática. O objetivo é que os estudantes não memorizem respostas ou fórmulas, mas que desenvolvam (cada um de acordo com as suas idiossincrasias) linhas de raciocínio que possam incluir cada vez mais elementos e abranger cada vez mais possibilidades de combinação destes elementos nas suas criações e interpretações.

3.5 Avaliação

Nesta parte estudaremos os processos de avaliação em música tendo como referência os teóricos que integraram o atual capítulo, buscando uniformidade entre o planejamento e a condução do estudo e a avaliação dos resultados alcançados.

3.5.1 Avaliação cotidiana e avaliação periódica

Assim como o professor elabora planos de aula e planos de curso, a avaliação precisa contemplar estes dois períodos. Ou seja, devemos estar avaliando a eficácia do aprendizado durante cada aula e ao fim de cada etapa do estudo do estudante. Devemos estar sempre observando se os estudantes estão se apropriando dos ensinamentos e sendo capazes de utilizá-los no seu dia a dia. Fernandes também destaca a importância da avaliação constante ao mencionar que “A avaliação ideal deve ser cotidiana e ser empregada a qualquer momento e situação” (Fernandes, 2001, p. 74). Não basta repetir uma execução, mantendo o conhecimento na ZDP sem internalizá-lo, sem ressignificá-lo. Mais do que isso, se apropriar do conhecimento é saber utilizá-lo em condições diferentes das que foram praticadas sob orientação. Além de destacar que a avaliação deve ser efetuada de diversas formas e de diversas técnicas, Fernandes lembra que “Por outro lado, a avaliação deve obrigatoriamente ocorrer de forma semelhante ao ambiente natural e às atividades comuns da aula, e não caracterizar-se como um “momento diferente”, que gera grande nervosismo nos alunos” (Fernandes, 2001, p. 74. Grifo do original). Nas aulas de instrumentos musicais, entretanto, devemos estar atentos para o fato de que estamos preparando músicos que subirão ao palco à frente de platéias, o que também gera nervosismo. Saber controlar a tensão em situações de exposição à observação e ao julgamento alheio pode ser entendido como um dos aspectos da atividade de músico e que também deve fazer parte do aprendizado.

A avaliação, segundo Fernandes, deve ser feita de diversas formas, para contemplar a as diversas especificidades da atividade de músico. Em uma avaliação de final de semestre na E.M.V.L. em 2008, passei por um episódio que me fez chegar à mesma conclusão. Para avaliar o aprendizado do samba, utilizei em algumas turmas uma partitura onde estavam escritas as notas que o baixo deveria executar, acompanhando uma gravação anteriormente preparada, que estava sem o baixo. Os estudantes tiveram duas semanas para estudar a música e apresentar na prova de fim de semestre. Uma das integrantes da turma dedicou-se muito durante aquele período e acertou toda a execução. Portanto, eu tinha a consciência de que se eu apresentasse outras músicas do mesmo gênero musical cifradas, ela não saberia como utilizar-se das informações contidas na cifragem para escolher as notas e tocar com desenvoltura. A avaliação periódica, naquele caso, ficou limitada a examinar a capacidade de reprodução, não verificando a capacidade de utilização do conteúdo avaliado em situações distintas da apresentada, o que a avaliação cotidiana já havia me demonstrado. Fernandes alerta que “A decisão de avaliar com diferentes técnicas e instrumentos garante a validade dos resultados, pois verifica diferentes aspectos de maneiras distintas” (Fernandes, 2001, p. 74). Portanto, devemos considerar o desempenho dos estudantes nas diversas atividades praticadas na sala de aula durante o período avaliado, objetivando uma avaliação que possa refletir com mais fidelidade o desenvolvimento dos estudantes.

3.5.2 Não interromper a execução para avaliar

Outro fator que considero importante nas práticas musicais em sala de aula é que o professor não interrompa a execução caso o estudante cometa algum erro, pois assim estará valorizando mais os erros do que o processo de aprendizagem. O professor necessita compreender que as incorreções fazem parte deste processo e que as palavras de incentivo devem ser superiores às críticas. As incorreções servem para mostrar ao professor que a tarefa

executada ainda pertence à ZDP do estudante e ainda necessita ser trabalhada. Nas aulas de música em grupo, onde vários estudantes tocam ao mesmo tempo, a música também não deve ser interrompida se algum estudante errar. A música deve continuar para que o estudante tenha a oportunidade de se localizar ouvindo os colegas e retomar a execução. Assim, o estudante estará se preparando para o que acontece nas apresentações ao vivo. A música não pára nem volta para se consertar os erros. Saber se reintegrar a um processo em andamento como a execução musical faz parte do cotidiano do músico e também é um aprendizado que deve ser ensinado e treinado constantemente.

3.5.3 Parâmetros para avaliar

Para onde deve estar voltada a atenção do professor de música durante o processo avaliativo? Que fatores devem ser observados prioritariamente? Swanwick também aborda a avaliação em música ressaltando dois aspectos que quero destacar.

3.5.3.1 Complexidade ou musicalidade

O primeiro aspecto é o da complexidade, que não deve ser vista como prioridade entre os critérios de avaliação do desempenho e do aprendizado. Segundo Swanwick, a busca pela complexidade e pela virtuosidade extrema pode fazer-nos esquecer da qualidade no trato dos demais elementos que devem estar em julgamento.

Complexidade, por si só, não é uma virtude. Tocar uma grande quantidade de música complexa, sem evidências de compreensão, não pode ser considerado uma realização de alto nível. E certamente é possível tocar, compor e apreciar uma alta qualidade de experiência musical sem nenhuma grande complexidade (Swanwick, 2003, p. 89).

Swanwick nos lembra com isso que o mais rápido ou o de execução mais difícil não é necessariamente o mais bonito nem o melhor e que avaliar somente pelo grau de complexidade, deixando de lado outros aspectos pode estimular o desenvolvimento de músicos que não compreendam a natureza daquilo que estão executando. Música é arte e o

processo de aprendizado do estudante de música não pode seguir os mesmos parâmetros do processo de aprendizagem de um datilógrafo, que precisa apenas digitar o que lhe é determinado com rapidez e precisão, sem necessariamente estar dialogando com o que está reproduzindo.

3.5.3.2 Comparação interpessoal ou intrapessoal

O segundo aspecto destacado por Swanwick que quero lembrar refere-se às comparações que podem servir de parâmetros para a avaliação. Tendo em vista o caráter de subjetividade a que estamos sujeitos ao avaliar o desempenho e o aprendizado dos estudantes, buscamos dois tipos de comparações para sustentar o julgamento, as comparações interpessoais e as intrapessoais assim descritas pelo autor:

Os professores também fazem *comparações*. Essas comparações podem ser intrapessoais, quer dizer, entre o que um estudante está fazendo agora e o que acontecia com o mesmo estudante na semana passada ou talvez no ano passado. (...) As comparações podem ser também interpessoais, feitas entre diferentes alunos (Swanwick, 2003, p. 83. Grifo do original).

Nenhuma das duas descritas acima garante, por si só, a “justiça” na avaliação. Se por um lado, a avaliação interpessoal pode servir para demonstrar qual estudante apresenta melhor domínio dos parâmetros musicais que estão em julgamento e nos dizer que “quem está tocando melhor”, por outro a avaliação intrapessoal nos permite verificar o quanto cada estudante evoluiu durante o período analisado. A avaliação interpessoal revela-se mais estática, comparando o nível aprendizagem em que os estudantes se encontram no momento, enquanto que a avaliação intrapessoal tem um caráter mais dinâmico, por nos revelar o andamento do processo de aprendizagem de cada estudante.

No curso básico de instrumentos musicais na E.M.V.L. os professores contam com liberdade para estabelecer os seus planos de curso e de aula, assim como para escolher os gêneros musicais que serão abordados e em que grau de amplitude e profundidade. O estudante frequenta as aulas de instrumentos durante quatro semestres. No fim de cada

bimestre letivo, o professor deve atribuir nota (numa escala de 0 a 10) aos estudantes do curso, onde a média para aprovação ao fim de cada semestre é de 7,0 (sete). Atribuir nota a partir de uma avaliação formal (prova) a ser aplicada igualmente a todos que estejam no mesmo período, tornaria a avaliação prioritariamente interpessoal. Levando em conta os objetivos (se pretende ser ou é músico profissional) e disponibilidades (se o estudante exerce outras atividades como trabalho e estudo de outras disciplinas ou se dedica-se exclusivamente ao estudo de música) de cada um, costumo atribuir peso maior ao caráter intrapessoal, avaliando os progressos alcançados e o atingimento dos objetivos traçados anteriormente com o estudante.

3.6 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Música

O PCN de música inicia-se abordando as transformações ocorridas no gosto musical dos jovens, que acompanhou os modismos que se modificaram e se diversificaram através das últimas décadas. Relaciona a formação do gosto musical ao acesso às mídias e destaca a participação do adolescente como o principal consumidor de música de moda, mas pouco atuante na produção musical. O Plano indaga sobre como a escola lida com esses alunos consumidores de música. Ressalta que há de se considerar o conhecimento e as experiências trazidas por estes do seu meio e a partir de então participar de eventos da cultura popular, caminhando em direção a expansão dos limites de apreciação artística com o objetivo de abranger a produção musical de outras culturas e outras épocas sem preconceitos. Segundo o Plano, a escola deve garantir uma educação musical em que o imaginário e expressão musical se expressem na criação, na improvisação e na interpretação, levando em consideração a evolução tecnológica, que se reflete em novas técnicas de composição e em novas sonoridades, utilizadas tanto na música popular quanto na erudita. O PCN de música tem por

objetivos alcançar o desenvolvimento musical, desenvolver a percepção auditiva, a memória musical e o senso estético crítico.

Os Conteúdos do PCN de música tratam da expressão e a comunicação em música, valorizando a improvisação, a composição e a interpretação; visam ampliar a apreciação musical com compreensão da linguagem musical; e proporcionar a compreensão da música como produto cultural e histórico, contextualizando o surgimento e desenvolvimento dos padrões musicais de acordo com etnias e épocas. Os critérios de avaliação em música pretendem identificar a capacidade do aluno de criar e interpretar; verificar se o aluno sabe reconhecer e utilizar os elementos da linguagem musical; se o aluno conhece e aprecia músicas do seu meio e de outros meios e de outras épocas e finalmente, se o aluno conhece e analisa criticamente a relação do consumo de música dos jovens com a evolução midiática.

Ao comparar o PCN de música com as considerações do corrente capítulo a respeito da Educação da Didática Musical, encontro grande identificação. Inicialmente na valorização do contexto sócio-histórico-cultural existente em torno do ambiente escolar, em especial aos gêneros musicais de origem afro-americana, posteriormente na preocupação do PCN em sempre priorizar aspectos criativos em detrimento da capacidade de reprodução. A criação, a interpretação e a improvisação estimulam o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, enquanto que a busca pela reprodução de padrões e de resultados já alcançados estimula a estagnação e o conformismo.

Para complementar o que foi tratado neste capítulo, pode-se acrescentar que alguns dos principais autores das áreas da Psicologia, Educação e Didática Musical que constituem o respaldo teórico deste trabalho (Vygotsky, 1994, Freire, 1996, Swanwick, 2003, respectivamente) também fazem parte da bibliografia utilizada para a elaboração do PCN de Música, o que demonstra a conformidade de idéias entre o que está sendo proposto através desta monografia e as diretrizes da Educação Musical no Brasil.

CONCLUSÃO

Através da elaboração deste trabalho, procurei relacionar o conhecimento empírico acumulado durante cinco anos de experiência como professor de instrumentos musicais na E.M.V.L. com as teorias estudadas nas áreas da Psicologia, da Educação e da Didática Musical, buscando solucionar questões pertinentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, ao melhor funcionamento da aula em grupo, à relação entre teoria e prática em aulas de música e aos critérios de avaliação.

Ao conhecer o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, onde o autor propõe que a instrução deve ser direcionada para aquelas atividades que a criança ainda não domina, mas que é capaz de fazer com orientação ou por imitação, concluí que as atividades de aula não devem propor grandes desafios, pois isso só gera tensão e frustração. O professor de instrumentos musicais deve propor atividades pertinentes a cada etapa do desenvolvimento, exemplificando e acompanhando, até que o mesmo adquira independência na execução. O conceito de ZDP também nos mostrou que a presença de estudantes em níveis diferentes de desenvolvimento pode ser benéfica ao estudo de todo o grupo. Atribuindo tarefas dentro da ZDP de cada um, os menos adiantados podem participar da atividade executando um caminho mais simples, à medida que tem contato com os próximos passos que darão. Os mais adiantados, enquanto elaboram caminhos mais complexos, refazem a sua trajetória ao observarem os demais, consolidando etapas que já atravessaram e vendo outras possibilidades que antes não vislumbraram.

Vygotsky também abordou o aprendizado mecânico da leitura e da escrita comparando-o ao aprendizado de um instrumento musical através da leitura da partitura, onde o treinamento da leitura e o desenvolvimento técnico não estão associados ao envolvimento

com a essência da música. Tal afirmativa é compartilhada pelos autores da Educação e da Didática Musical estudados e foi verificada através dos exemplos citados onde se concluiu que a prática deve anteceder a teoria e que conhecimentos teóricos só devem constar do aprendizado quando puderem ser contextualizados e tiverem utilidade na prática do estudante. Caso contrário, correm o risco de terem sido ensinados inutilmente.

Ao fazer esta pesquisa, encontrei muitos pontos em comum entre os princípios da Tendência Contextualista de Educação Musical, os autores das áreas da Educação e da Linguística estudados, o PCN de música e minha prática em sala de aula. Tanto os estudos de Educação, Linguística e da Tendência Contextualista de Educação Musical e o PCN propõem que a escola valorize as diferentes vertentes culturais presentes na sala de aula e estimule a autonomia do estudante, sempre dando o maior número de opções possíveis, tanto na execução das tarefas diárias quanto na escolha da sua trajetória. Tais princípios também tem sido prioridade na elaboração e condução da minha prática em sala de aula.

Posteriormente estudei os métodos de avaliação musical, onde concluí que a avaliação deve fazer parte do cotidiano, sempre com caráter motivador, apontando novas possibilidades, valorizando a criatividade e a musicalidade e respeitando as individualidades.

Para finalizar, convido os professores de instrumentos musicais a procurarem compreender as especificidades de cada estudante – suas facilidades, suas dificuldades, suas disponibilidades, seus conhecimentos, suas preferências e suas influências – para, em conjunto, dia a dia, reelaborarem e percorrerem os caminhos que os permita alcançar os seus objetivos com autonomia e criatividade.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Ludmila Thomé de; CARVALHO, Marlene. *O pensamento de Vygotsky: notas de aula*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação, [s.e.] [s.d.]

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/música. Ensino de quinta a oitava séries*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, p. 78-88, 1998.

DUARTE, Mônica de A. *Pedagogia musical moderna, evolução histórica*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Centro de Letras e Artes, [s.e.] [s.d.]

_____. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. *Debates – Cadernos do Programa em Pós Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio*. Rio de Janeiro, n. 4, p. 75-94, 2001.

FERNANDES, José Nunes. *Educação musical e fazer musical: O som precede o símbolo*. Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro/Escola de Música Villa-Lobos. Rio de Janeiro, 1998.

_____. Caracterização da didática musical. *Debates – Cadernos do Programa em Pós Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio*. Rio de Janeiro, n. 4, p. 49-74, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIFFONI, Adriano. *Música brasileira para contrabaixo: demonstrações e exercícios com ritmos brasileiros*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução In: Moll, Luís C. (Org). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 341-362.

MOSEHOLM, Erik; PETTIFORD, Oscar. *Jazz bass facing*. Copenhagen, Dinamarca: Wilhelm Hansen, 1962.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE Yves de et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon, teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Ed. Summus, 1992, p. 23-34.

_____ O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon, teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Ed. Summus, 1992, p. 75-84.

_____ Pensar a educação. In: CASTORINA, José Antônio et al. *Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ed. Ática, 1998, p. 51-83.

SOUZA, Jussamara. Aspectos metodológicos na formação do professor de instrumento. In: 3º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Anais...* Londrina, 1994. p. 43-60.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda de Oliveira; Cristina Tourinho. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: Moll, Luís C. (Org). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 151-168.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovitch. *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, Michael et al (Orgs.). Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1994.