

Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem

Bruno Felix da Costa Almeida¹

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Cristina Rolim Wolffenbüttel²

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Resumo: Este texto apresenta os resultados da pesquisa que objetivou refletir sobre a ação docente do professor/educador musical, aliada aos conceitos sobre história, história da música, educação musical, psicopedagogia musical e neurociência, estabelecidos, a priori, à realização da investigação-ação sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura de partituras musicais, por parte de jovens estudantes. A pesquisa contou com o envolvimento de dez alunos com idades entre 9 e 13 anos. Todo o trabalho foi realizado a partir da inserção dos autores deste texto em uma escola pública municipal da cidade de Montenegro, parceira da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Os resultados desta pesquisa apontam para a pertinência dos processos de ensino e aprendizagem de partituras musicais, bem como da importância da adequação dos mesmos ao serem desenvolvidos trabalhos com a faixa etária investigada.

Palavras-chave: Música; educação musical; leitura de partituras musicais.

Abstract: This article presents the results of research that aimed to reflect on the teaching activities of the teacher/music educator, together with the concepts of history, music history, music education, musical educational psychology and neuroscience, established from to the realization of research-action on the process of teaching and learning of reading musical scores, by young students. The survey counted on the participation of ten students aged 9 to 13 years. All work was carried out from the insertion of the authors of this text in a public school in the city of Montenegro, a partner of the State University of Rio Grande do Sul, through the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID). These results point to the relevance of teaching and learning processes of musical scores, as well as the importance of adaptation thereof to be developed work with the age group investigated.

Keywords: Music; music education; reading musical score.

1. Introdução

¹ Especialista em Ensino de Artes pela Universidade Cidade de São Paulo. Bacharel em Piano pelo Núcleo de Música da Universidade Cruzeiro do Sul. Atualmente, cursa Graduação em Música: Licenciatura e Pós-Graduação em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

² Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro.

A importância de realizar um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura de partituras musicais visando, através de uma pesquisa-ação, à construção da prática docente é evidenciada através desta pesquisa, como interlocução entre a história da música e a pedagogia musical. A pedagogia da música, por sua vez, ocupando-se das relações entre pessoas e músicas (KRAEMER, 2000), sobre a construção de aprendizados através da interação aluno e o professor.

Para tanto, o referencial teórico foi constituído de estudos sobre a representação da escrita musical (SINCLAIR, 1990; SOUZA, 2006), conceitos sobre a psicologia da educação (MOREIRA, 1985), estudos sobre a psicopedagogia musical (GAINZA, 1988) e estudos da neurociência (CONSENZA; GUERRA, 2011).

Esta pesquisa objetivou investigar o processo de ensino-aprendizagem de partituras musicais por parte de jovens estudantes, partindo dos questionamentos: Como ocorre a aprendizagem da leitura de partituras musicais por parte de jovens estudantes? Quais as metodologias adequadas para o aprendizado de partituras musicais? Partindo desses questionamentos, foram investigados dez alunos com idades entre os 9 e os 13 anos, todos eles de uma escola pública municipal da cidade de Montenegro/RS. Vale salientar que esta pesquisa foi possível devido à inserção dos autores deste texto na referida escola, tendo em vista a parceria mantida com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, através Subprojeto Pibid/Música.

Os alunos investigados acolheram o projeto, bem como a pesquisa, tendo participado da Oficina de Teclado, durante 12 encontros. Além das aulas de teclado, também foram trabalhados com os alunos elementos de teoria e percepção musical.

Considerando-se que a notação musical foi o foco desta investigação, trata-se, a seguir, da mesma, apontando conceitos básicos utilizados.

2. Notação e pedagogia musical

Em se tratando da importância da notação musical como um sistema de representação gráfica de escrita (ZAGONEL, 2013), fatos sobre a construção desse processo são relacionados através da história da música. Schafer (2011, p. 176) descreve que “a notação musical foi a primeira tentativa sistemática de fixar outros sons, além dos da fala, e seu desenvolvimento ocorreu gradualmente, por um longo período, que se estende da Idade Média ao século XIX”. Tal desenvolvimento foi estimulado pela evolução composicional dos procedimentos musicais, pois, desde os primórdios, a música faz parte do cotidiano das civilizações, transitando entre momentos de religiosidade, rituais, festividades, dentre outros. E foi durante a Idade Média que ocorreu sua consolidação enquanto linguagem, devido ao surgimento de composições mais elaboradas, exigindo uma notação mais precisa, sendo possível relembrar, posteriormente, a música através de sua forma escrita (CANDÉ, 1980; GROUT; PALISCA, 1988; SOUZA, 2006).

Mais recentemente surgiu a importância de manter o legado musical, através do entendimento de sua representação gráfica, ou seja, através da partitura musical foi possível reproduzir os sons musicais sistematizados por nossos antepassados, ou mesmo por nós mesmos, em momentos de criação, para que, após, também fosse possível refletir e aprimorar conceitos sobre composição, além de reprodução (SOUZA, 2006). Neste sentido, surgiu a preocupação de se estabelecer um processo de ensino-aprendizagem dos elementos gráficos que a constituem.

A partir da pedagogia musical, que trata do ensino e aprendizagem da música, entende-se que “a tarefa científica é descrever e verificar as premissas, condições, metas, conceitos, discursos, métodos e resultados da produção do conhecimento, assim como adicionar a prática da pesquisa e a elaboração de teorias” (KRAEMER, 2000, p. 53) que reflexões sobre a psicopedagogia musical, educação musical e conceitos das neurociências serão relacionados para constituir o processo de compreensão do texto musical, a partitura.

Considerando a música como uma linguagem, Guedes e Souza (2006) discutem sobre o diálogo entre a língua escrita e o conteúdo da língua portuguesa e

apontam que pode ser relacionado ao processo de conhecimento e de apropriação da escrita musical, quando tratado no âmbito músico-educacional. Para os autores, “numa primeira instância, ensinar a ler é alfabetizar, levar o aluno ao domínio de códigos mais elaborados e mais especializados” (GUEDES; SOUZA, 2006, p. 138). Entende-se, então, que a importância da alfabetização é uma tarefa fundamental para que seja possível reconhecer os códigos, sejam eles do âmbito da escrita da “língua mãe” ou de qualquer outra escrita que envolva o processo de reconhecimentos gráficos.

Além do conteúdo específico, história da música e teoria musical, que constituem os saberes de apropriação do professor em primeira instância, pois “não podemos ensinar nem pensar de forma criativa sobre o ensino daquilo que nós não compreendemos” (SWANWICK, 2003, p. 14), a importância do relacionamento entre professor e aluno é evidenciado para se obter resultados satisfatórios sobre o processo de ensino-aprendizagem (GAINZA, 1988). Tendo em vista esses saberes, apresentou-se a importância de estabelecer o processo de construção do conteúdo por parte do aluno, tendo, também, o professor a prerrogativa de aliar conceitos da educação, particularmente do ensino-aprendizagem, com vistas a potencializar o trabalho a ser realizado para a pesquisa-ação. Procurou-se, assim, trabalhar com os conceitos musicais de forma significativa (MOREIRA, 1985).

Os conceitos relativos às neurociências, também focados nesta pesquisa, particularmente os que se relacionam ao âmbito educacional, surgiram de forma complementar mais recentemente, com vistas a facilitar, para a educação, o entendimento sobre os mecanismos cerebrais utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-o entender particularidades apresentadas pelos educandos, bem como possíveis facilidades (destrezas) e dificuldades que podem surgir devido às limitações neurológicas (CONSENZA; GUERRA, 2011).

A partir desses pressupostos, esta pesquisa-ação constituiu-se em um diálogo entre história, história da música, pedagogia musical, psicopedagogia musical, educação musical e alguns conceitos da neurociência, com reflexões sobre

a prática docente, as observações em campo e a reflexão sobre os conceitos musicais apontados sobre o processo de ensino-aprendizagem de partituras musicais por parte de jovens estudantes.

2.1. Pedagogia musical

O conhecimento musical delineado para esta investigação partiu do pressuposto epistemológico da educação musical, apontado nos estudos de Kraemer (2000), fundamentado em dois princípios básicos: a prática músico-educacional e o conhecimento pedagógico-musical.

Estes, por sua vez, constituem parte do referencial teórico que integra esta pesquisa-ação que objetivou traçar, em paralelo, a construção dos conceitos pedagógicos musicais por parte do professor/educador musical, entrelaçados às práticas educacionais desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem de leitura de partituras musicais.

Segundo Kraemer (2000), a pedagogia musical se ocupa com as relações entre as pessoas e as músicas, tendo em vista os aspectos de apropriação e de transmissão. Desta forma, o caráter sociológico da música influencia na relação professor/aluno, dentro do âmbito educacional. De acordo com Silva (2012), ao tratar sobre a filosofia e as concepções dos ideais do educador musical húngaro Kodály, pode-se comparar ao pensamento epistemológico de Kraemer (2000). Para Kodály, as aulas de música devem ser regularmente oferecidas nas escolas, de modo a propiciar momentos de apreciação e reflexão sobre o fazer musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão. Do mesmo modo, em complemento aos conceitos de música como elemento de integração social e de apropriação educacional, Silva (2012) explica que, de acordo com Kodály, “ser musicalmente alfabetizado inclui o apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler, escrever utilizando a linguagem musical tradicional” (p. 57), sendo possível, assim, constituir, através da pedagogia musical, o cidadão a partir das vivências musicais.

Além dos fatores pedagógicos envolvidos na constituição da ação docente através da pesquisa-ação, foi importante reforçar o conceito de união da pedagogia da música e a musicologia como fontes que se entrelaçam para compreender a música (KRAEMER, 2000). Neste contexto, a ação docente musical foi constituída por apropriações sobre a história da música, tendo na musicologia fonte de informações, pois esta se ocupa em investigar os fatos musicais ocorridos durante a evolução da humanidade. Kraemer (2000, p.59) salienta este fato ao citar Edler e Helms, dizendo que “é advertido que a pedagogia musical não seria capaz de viver sem a musicologia, pois a construção de uma teoria pedagógico-musical só poderia ser realizada significativamente, se ela fosse inserida no campo geral da música”.

Dentre os aspectos pedagógicos estritos, a consideração à vida humana sobre a ótica da educação, formação, instrução e didática, ocupadas por teorias da educação pelo viés dos processos que constituem o ensino-aprendizagem, questionando as perspectivas e possibilidades do agir pedagógico de forma geral para se apropriar e adaptar ao contexto músico-educacional, a relação educação e musicologia se estabelece (KRAEMER, 2000).

A pedagogia musical preocupa-se com a educação do indivíduo inserido na realidade, buscando desenvolvê-lo, através da aprendizagem musical. Assim, é importante que o educador musical possa se apropriar dos conceitos da pedagogia da música, entendendo-a como um processo que permite a construção do conhecimento integrado ao mundo, alicerçando a base musical.

2.2. Panorama histórico

A música, enquanto linguagem, a partir da perspectiva abordada nesta investigação, contempla historicamente a importância da escrita musical, sendo atribuídas contextualizações do âmbito linguístico, social e cultural ocidentais, traçando um paralelo entre a escrita convencional, para contextualizar a construção dos símbolos musicais e seus respectivos significados até a contemporaneidade.

É importante considerar que, conforme Souza (2006, p. 208) explica, “muitas tradições musicais neste planeta são aprendidas e transmitidas oralmente”, ou seja, não somente através da escrita musical “formal” a música é transmitida e ensinada, sua disseminação ocorre também na oralidade entre gerações e povos.

Contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem da leitura de partituras musicais, a ligação entre história geral, história da música e, principalmente, da pedagogia musical traz uma importante contribuição para a construção desta investigação. Estes levantamentos retomam a contribuição de uma importante ligação entre a música e as relações sociais humanas. Para Swanwick (2003), a construção da identidade musical de uma sociedade ou região acontece, também, com influências externas, tendo fatores influenciadores de regiões díspares para a realização musical cultural. Por este ponto de vista, a música de determinadas regiões não é o único fator para determinar comportamentos e relações sociais, visto que a influência de outros povos e “estilo(s)” de música é agregada à constituição musical regional.

Quando o homem primitivo descobriu a possibilidade de sistematizar seus processos cotidianos, impondo suas vontades à natureza – elaboração do cultivo de vegetais e domínio do controle de animais, pôde compreender que viver em tribo (comunidade) poderia proporcionar-lhe tempo para a realização de outras tarefas que ainda não eram desenvolvidas. Foi neste momento que, concomitantemente ao surgimento da escrita, a dedicação à arte começou a surgir na história da humanidade (CANDÉ, 1980).

Avançando na linha de tempo da história geral e considerando-se as primeiras manifestações artísticas surgidas por volta de 5.000 a.C., pode-se partir de dados histórico-musicais presentes no tripé constituído por música, homem e religião que estiveram presentes, desde os primórdios, bem como da concepção inicial sobre a escrita musical ocidental, que será posteriormente tratada. Os primeiros relatos encontrados que comprovam manifestações musicais retomam a ligação que, já na mitologia grega, era apontada, atribuindo “à música origem divina e

designava como seus inventores e primeiros intérpretes deuses e semideuses, como Apolo, Anfião e Orfeu” (GROUT; PALISCA, 1988, p. 17). Candé (1980, p. 16) descreveu que, na Grécia antiga, “se fazia música para as necessidades da religião, da magia, da medicina, da guerra... mas também para o próprio prazer pessoal e para o prazer dos outros, os ouvintes [...]” – Salienta-se que, para esta investigação, foi importante o aprofundamento dos dados históricos sobre manifestações musicais e culturais, a partir da Grécia antiga, não desqualificando quaisquer outras manifestações musicais que, porventura, tenham acontecido antes desta civilização.

Avançando na trajetória da história da música, há na Bíblia relatos sobre o surgimento de uma escola de música fundada cerca de 1.000 a.C., por Samuel (CANDÉ, 1980); além deste, no Antigo Testamento, em I Samuel (16:23) há uma passagem que descreve a libertação de um aflito através do poder da música (GROUT; PALISCA, 1988). Tais descrições retomam a música como um componente indissociável à religiosidade, ressaltando sua devida importância ao cenário social e cultural do período em questão.

Ao focar o surgimento da música ocidental, a partir da Idade Média, é fundamental apontar as contribuições deixadas pela Grécia antiga, da qual estudiosos conseguiram resgatar fragmentos musicais para estabelecer uma interpretação sobre a sociedade grega através de sua música e, principalmente, entender como se constituía o processo de escrita musical do período, que influenciou consideravelmente a música da liturgia católica.

A herança musical grega vai além de estudos e análises sobre as “partituras musicais” encontradas. Tratados sobre a teoria musical grega ou harmonia, como a chamavam na época, foram encontrados e também analisados. Elementos como notas, intervalos, gêneros, sistemas de escalas, tons, modulação e composição melódica, dentre outros, foram descritos em um extenso compêndio escrito por Aristóxeno, por volta do ano 300 a.C., intitulado *Elementos de Harmonia*, que, posteriormente, serviu como referência para a música eclesiástica, como explicam Grout e Palisca (1988):

Dizer que a música da igreja primitiva tinha em comum com a grega o fato de ser monofônica, improvisada e inseparável de um texto não é postular uma continuidade histórica entre ambas. Foi a teoria, e não a prática, dos gregos que afetou a música da Europa ocidental na Idade Média. Temos muito mais informações acerca das teorias musicais gregas do que acerca da música em si. (GROUT; PALISCA, 1988, p.19).

É possível considerar que a herança da teoria musical grega se consolidou a partir da retomada feita através da música praticada na igreja primitiva, sendo possível associar a relação com os aspectos composicionais, tendo a monofonia – música com uma única linha melódica – e o texto como norteadores do discurso musical.

A contribuição da música grega para os membros da igreja primitiva pode ser considerada como um ponto de partida para se chegar ao processo da escrita musical contemporânea. Mas, alguns questionamentos podem resultar: Como era o processo de escrita musical durante a Grécia antiga? Como este procedimento de escrita evoluiu, a partir da apropriação feita pelos músicos medievais? Neste sentido, Kraemer (2000) aponta informações sobre a importância de se desenvolver uma investigação que busque informações dentro do contexto histórico para se constituir o processo de ensino-aprendizagem:

O esforço por uma possível investigação completa sobre o pensamento e a ação pedagógico-musicais no passado contribui para o reconhecimento do homem como ser cultural, e oferece uma contribuição para o esclarecimento de perguntas sobre quais problemas, quais posições e situações pertencem, sobretudo, à apropriação e à transmissão de música. (KRAEMER, 2000, p.54).

Os aspectos tratados contribuem para a constituição de “uma consideração histórica [que] coloca à disposição conhecimentos históricos sobre origem, continuidade e mudanças de ideias, conteúdo e situações pedagógico-musicais [...]” (KRAEMER, 2000, p. 54) alinhando os dados ao processo constitutivo desta investigação.

Considerando-se os fatores históricos e histórico-musicais apontados, a música desenvolvida na Grécia antiga é o referencial utilizado para o desenvolvimento da música na Igreja Católica, pois é a partir da necessidade de

conseguir reproduzir a música criada em momentos diferentes, e o mais fiel possível da sua idealização, que se começou a criar notações que pudessem remeter a formas de execução musical.

A música litúrgica, que, anteriormente, fixava-se no texto, começou a apresentar sinais de evolução que iam além da métrica determinada pela letra litúrgica escolhida para cantar nos momentos de ofício religioso. Indicações de parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre) eram imprecisas, pois não havia indicações que pudessem remetê-las de forma pertinente ao músico executante.

Uns cinquenta anos depois da morte de Carlos Magno, os monges imaginaram um sistema de sinais (ponto, vírgulas, acentos) sem nenhuma precisão, para se recordarem das curvas melódicas. Esses sinais chamavam-se <<neumas>>. [...] Mas tiveram a ideia de colocar os sinais mais acima ou abaixo, conforme os sons eram mais agudos ou mais graves. [...] Depois, traçaram linhas horizontais para determinar certos sons (uma para fá, depois uma segunda para dó depois ainda outras). A partir do século XI, a notação tornou-se completamente decifrável para os especialistas de hoje. (CANDÉ, 1980, p. 20).

Mesmo com a tentativa de solucionar os problemas referentes à execução musical, as primeiras indicações de execução adicionadas pelos monges sobre a letra das músicas de ofício eram quase indecifráveis, impossibilitando sua compreensão tal qual foi destinada, isto por volta do século IX. A partir do século XI, com a adição de linhas que indicavam uma altura “definida”, foi possível realizar uma leitura mais deliberada das indicações; foi a partir do século XIII que a notação musical começou a se configurar de maneira mais precisa. Mas foi por volta do século XVII que a notação de figuras musicais que indicam tempos de duração chegou à forma aproximada como atualmente é concebida.

Candé (1980) relaciona o aprimoramento da notação à evolução do estilo composicional, pois, com base em uma notação musical mais precisa, foi possível compor música com maior grau de complexidade. A partir de então, o processo de criação se apropriou de recursos que possibilitaram a execução da obra em

momentos posteriores, tendo em consideração as dimensões aproximadas de quem a compusera.

Para fins deste estudo, se fez pertinente referenciar o que explica Souza (2006), sobre a importância de reconhecer a linguagem musical através de sua representação gráfica:

Como em outras linguagens, a importância da notação musical é permitir o registro para que a execução de uma peça musical possa ser corrigida, aperfeiçoada e que a mesma possa ser executada por outras pessoas. Isto é, ela serve como apoio para a repetição e execução de obras musicais. Como em outras áreas, a escrita permite armazenar e fixar o texto musical fazendo dele um objeto de repetição e reflexão, além de superar, em minutos, a capacidade de armazenamento individual de qualquer conhecimento. (SOUZA, 2006, p. 212).

Legitimar a escrita musical como linguagem é considerá-la instrumento contribuinte para a continuidade da história da música. Apesar de nos dias atuais existirem recursos de gravação em áudio e vídeo para que, posteriormente, seja possível conhecer as ideias sistematizadas de uma composição musical, conhecer o sistema de representação de notação musical possibilita reproduzir, refletir e aprimorar. A este respeito, Souza (2006) comenta sobre obras já criadas, não desconsiderando a importância da música transmitida de forma oral em nossa cultura, mas valorizando o contexto da criação musical, a partir de um sistema, como qualquer outra linguagem existente em nossa cultura, como uma forma de representação específica de acesso a todos que queiram compreendê-la para interpretar partituras musicais. Isso permite que a música faça parte de um sistema complexo e quase completo, através de sua notação. Mas, ainda assim, dependente da interpretação de quem a executa, sendo a partitura uma espécie de norteadora de ideias e promotora da criatividade interpretativa de quem a executa ao instrumento. A notação não é a música em si, mas é a estrutura que permite o seu surgimento momentâneo de sons guiados a partir de dela.

2.3. Perfil docente

Na importância de estabelecer um perfil docente para que seja possível alinhar a apropriação dos dados musicais (teóricos e históricos) aos saberes pedagógicos (abordagem do conteúdo em sala de aula) para a construção do processo de ensino-aprendizagem de partituras musicais, tendo o instrumento teclado como elemento associativo para a observação da ocorrência do aprendizado, foram adotados os conceitos de teoria da aprendizagem propostos por David Ausubel e Jerome Bruner durante esta investigação.

Apresentando, inicialmente, os conceitos da teoria de Jerome Bruner, utilizados na literatura de Moreira (1985), o teórico estabelece o processo de ensino através do chamado currículo em espiral, que, por sua vez, “significa que o aprendiz deve ter oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação” (p. 38). Logo, a aprendizagem acontece através de descobertas, mas de forma orientada pelo professor, que auxiliará o estudante, levando-o, através do trabalho pedagógico-musical, à solução de problemas ou a descobertas (MOREIRA, 1985).

A teoria de Ausubel aponta, também, informações sobre o processo cognitivo dos alunos. Para ele, “a aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende” (MOREIRA, 1985, p. 61). Porém, o centro de sua teoria recai sobre a aprendizagem significativa, que acontece “quando a nova informação ancora-se em *conceitos ou proposições relevantes* preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 1985, p. 62). Assim, o aprendizado ocorre quando o aluno relaciona as informações apresentadas pelo professor/educador às informações que ele já possui. Portanto, entende-se a importância de o professor conhecer a cultura de seus alunos, para realizar o trabalho em sala de aula, pois, quando não há relações da informação apresentada pelo professor ao contexto de vivências do aluno, o processo de aprendizagem pode ser prejudicado, ou mesmo não acontecer, ou acontecer de forma mecânica, que Ausubel define no momento em que o aluno “decora” a informação. No dito “decorar”, a aprendizagem pode se tornar menos significativa,

distante da realidade que o aluno conhece, necessitando que este elemento se torne significativo, para que não caia em esquecimento. Então:

Portanto, a assimilação é um processo que ocorre quando um conceito ou proposição a, potencialmente significativo, é assimilado sob uma ideia ou conceito mais inclusivo, já existente na estrutura cognitiva, como um exemplo, extensão, elaboração ou qualificação do mesmo. (MOREIRA, 1985, p, 67).

Sendo o cérebro humano considerado a parte mais importante do nosso sistema nervoso, as teorias de aprendizagem relacionadas acima são justificadas através de conexões neurais que são realizadas dentro do cérebro quando, no decorrer do processo de aprendizagem, realizam novas ligações entre si, fortalecendo-se (CONSENZA; GUERRA, 2011). Utiliza-se, neste sentido, a ajuda da neurociência, que postula:

Aprendizagem nada mais é do que esse constante e complexo processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente e ativam sinapses (ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos), tornando-as mais “intensas”. A cada novo estímulo, a cada repetição de um comportamento que queremos que seja consolidado, temos circuitos que processam as informações, que deverão ser então consolidados, porque na medida em que aprendemos, mais modificações ocorrem no cérebro. (FLOR; CARVALHO, 2011, p. 223).

No entanto, é importante salientar que, no contexto da neurociência, quando se fala em repetição, não se considera o processo de “repetir” aliado à finalidade “decorar”, mas sim, como um processo que permite ao aluno, através da interação com elementos de aprendizagem, tornar significativos e consolidados os mecanismos apreendidos.

Nesta perspectiva de análise, utilizando a psicopedagogia musical e, de acordo com Gainza (1988, p. 34), “a aprendizagem se concretiza com a aquisição – consciente ou não – de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental”. Ou seja, no processo de ensino aprendizagem, como o que envolve o âmbito da presente pesquisa, que alia conceitos teóricos e práticos, questões estabelecidas através do relacionamento com o instrumento musical (teclado) podem estimular o processo que oportuniza o aparecimento de destrezas

em relação ao manuseio do instrumento. Desta forma, é possível tornar significativo o processo de reconhecimento dos sinais gráfico-musicais (partitura) à produção da música efetivamente através da execução instrumental. A autora complementa, ainda, contextualizando que “a educação e, portanto, a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (bio-psicossocial) do ser humano” (GAINZA, 1988, p.88), a ser interpretado como a relação do indivíduo com o seu corpo, mente e sociedade na qual está inserido.

Em se tratando do relacionamento do aluno com a música, Swanwick aponta a importância de reconhecer o processo de aquisição musical por parte do educando, além do contexto do ensino formal:

Grande parte da experiência musical, certamente, terá lugar fora das salas de aula e não será limitada por nenhum tipo de programa formal [...] A música se estende além das salas de aula para dentro da rede social de escolas primárias, secundárias e faculdades como comunidades educacionais, e para o resto do mundo lá fora. (SWANWICK, 2014, p. 153).

Apesar desta visão sobre a expansão da música além do ambiente educacional, o autor considera que a força da educação está aliada aos valores que transcendem a cultura, através da reflexão crítica em pensar sobre ela (SWANWICK, 2014), e explica que “a exposição a outras culturas ajuda-nos a entender algo da nossa” (SWANWICK, 2003, p. 37). Ou seja, o processo que é desenvolvido em torno da educação musical deve estabelecer relações com os ambientes internos e externos aos espaços educacional, social e cultural.

Após a apresentação dos fundamentos teóricos utilizados nesta pesquisa, são apresentados os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da mesma.

3. Procedimentos metodológicos

A proposta de investigação para a coleta das informações que constituem o presente trabalho utilizou a observação da realidade dos alunos, incluindo a abordagem qualitativa, ferramentas de conhecimentos (técnicas) e a interpretação criativa dos dados, relacionada à capacidade pessoal e sensível do pesquisador

(MINAYO, 2013). Portanto, foi através de apontamentos qualitativos, evidenciando referências epistemológicas, que permitiram a aproximação e a interação nesta pesquisa, através do trabalho em campo (MINAYO, 2013), por meio da pesquisa-ação, proposta por Tripp (2005).

De acordo com Tripp (2005), “a pesquisa-ação educacional é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (p. 445). É na pesquisa-ação que o investigador adquire a oportunidade de coletar as informações necessárias à sua pesquisa, por meio de ciclos de observação, tendo seu propósito a partir do questionamento: Como posso melhorar a minha prática? (TRIPP, 2005). Naiditchf (2010, p. 1) reitera esta vertente afirmando que “a pesquisa-ação se desenvolve na medida em que pesquisadores investigam um problema e sugerem possíveis soluções, visando melhorar sua prática profissional [...]”. Além disto, os autores referenciam o ciclo da pesquisa-ação de forma a estruturar o planejamento da ação, ação, observação dos resultados obtidos através da intervenção realizada pelo pesquisador e, após este processo, reflexão sobre as observações e resultados obtidos (TRIPP, 2005; NAIDITCHF, 2010).

“A pesquisa-ação tende a documentar seu progresso, muitas vezes por meio da compilação de um *portfólio*, do tipo de informações regularmente produzidas pela prática rotineira, tais como resultados de testes em educação [...]” (TRIPP, 2005, p. 449). Durante o processo de realização desta pesquisa previu-se a utilização de cadernos (diários de aulas) para documentar as informações ligadas ao relacionamento dos participantes da investigação frente às atividades desenvolvidas, caderno de controle de frequência, avaliação para a verificação de resultados satisfatórios sobre os processos educacionais desenvolvidos, além de atividades auxiliaadoras ao processo de construção do conhecimento por parte dos participantes, objetos de investigação desta pesquisa-ação.

Faz-se importante salientar que, antes da atuação do pesquisador, através da pesquisa-ação, deve-se estar munido de informações referentes aos saberes pedagógicos pertinentes à sua área de atuação, sendo possível obter os resultados necessários à pesquisa. A pesquisa-ação oportuniza o aprimoramento profissional do pesquisador, por meio de sua atuação docente e, posteriormente, pela reflexão sobre a mesma, podendo os resultados obtidos serem aprimorados a cada reaplicação dos ciclos pelo pesquisador. Assim, o ciclo da pesquisa-ação poderá ser retomado pelo próprio pesquisador ou por outro(s) pesquisador(es), quantas vezes forem consideradas pertinentes, sempre tendo como base os resultados obtidos através de uma coleta específica realizada anteriormente, visando ao aprimoramento constante da prática.

Após a realização do trabalho em campo previsto sobre o prisma da pesquisa-ação, os dados coletados foram relacionados aos referenciais teóricos que fundamentam esta investigação: educação, educação musical, psicopedagogia musical e neurociências. Para este propósito, a análise de conteúdo tornou-se adequada. A análise de conteúdo, de acordo com Moreira (1999), constitui-se em uma técnica para a análise dos dados coletados. Para o autor:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos [...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 2).

Este tipo de análise dos dados permite “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (MORAES, 1999, p. 3); sendo assim, há sempre vestígios de interferências do investigador sobre a leitura dos dados.

Para esta pesquisa, foram seguidos os procedimentos de análise dos dados com base em seis questionamentos: 1 – Quem fala? (diz respeito ao objeto de pesquisa, quem é o investigado e quem emite a mensagem); 2 – Para dizer o quê? (o que constitui a mensagem e seu valor informacional); 3 – A quem? (para quem esta mensagem é direcionada); 4 – De que modo? (como esta investigação se

constrói); 5 – Com que finalidade? (relação com os objetivos da investigação); e 6 – Com que resultados? (definição dos resultados). Após esta etapa, seguiu-se para os processos de análise de conteúdo: 1 – Preparação (codificação dos materiais para serem identificados de forma eficaz posteriormente); 2 – Unitarização (momento de releitura do material para defini-lo em unidades de análise); 3 – Categorização (processo de redução dos dados, salientando os fatos mais relevantes); 4 – Descrição (momento de divulgar, em primeira mão, os resultados da pesquisa) 5 – Interpretação (os dados são interpretados com base na fundamentação teórica estabelecida a priori) (MORAES, 1999).

Em complemento à investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas, propostas por Gainza (1988), sendo os participantes da investigação indagados a partir dos questionamentos: Que tipo de música você costuma ouvir? Que tipo de equipamento(s) sonoro(s) você utiliza para ouvir suas músicas? Você tem acesso à internet para ouvir música? Você possui parente músico? Você já havia estudado música antes da participação na Oficina de Teclado? Se já estudou música, durante quanto tempo isso ocorreu? Qual instrumento? Estes questionamentos se justificam pela importância de conhecer o perfil do aluno, bem como seus conhecimentos sobre música alinhando-os, assim, ao perfil dos resultados pretendidos através da presente pesquisa.

Para MINAYO (2013), a interpretação dos dados gerados por uma investigação ocorre “quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (MINAYO, 2013, p. 91). E é a partir desta descrição metodológica que os dados desta investigação são analisados, interpretados e relacionados a partir dos objetivos pretendidos.

Apresentados os principais procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, são apresentados, a seguir, os resultados da mesma.

4. Resultados da pesquisa

4.1. Os referenciais para a construção do material didático

Inicialmente, para a elaboração do material pedagógico-musical utilizado durante a Oficina de Teclado, foram consideradas experiências próprias dos pesquisadores como estudantes. Além disso, também compuseram o material, métodos de ensino de teoria musical diversos. Em complementação, outros referenciais sobre teoria e percepção musical foram consultados, tendo Med (1996), Lacerda (1961) e Pozzoli (1983) importante influência na elaboração e constituição desta pesquisa, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem musical em dois momentos, um prático e um teórico.

A partir destas considerações foi elaborado o material didático utilizado durante a Oficina de Teclado, visando à investigação do processo de ensino-aprendizagem de partituras musicais tendo, também, a contribuição de informações sobre metodologias de ensino, psicologia da aprendizagem para a constituição do referencial desta pesquisa-ação.

4.1.1. O material didático

Para a realização da observação-ação do processo de ensino-aprendizagem de leitura de partituras musicais foi constituído um caderno didático intitulado Curso de Teclado. Este, por sua vez, foi estruturado em três seções. A primeira parte relacionou conceitos da Teoria Musical, com vistas ao entendimento da partitura propriamente dita. Na segunda parte do material foram agregadas três músicas dispostas em ordem gradativa de dificuldade, visando a um estudo progressivo da utilização das mãos direita e esquerda ao teclado. A escolha das músicas contidas nesta seção se deu através de pesquisas sobre metodologias de ensino do instrumento teclado por parte de alunos iniciantes, priorizando um aprendizado de forma dinâmica e fácil.

Na terceira parte foram adicionados exercícios, proporcionando o desenvolvimento da escrita dos elementos gráficos musicais relacionados na

primeira parte do livro, além de exercícios para identificação das notas musicais tendo a clave de sol como referência.

4.2. Estrutura da oficina de teclado

Inicialmente, a Oficina de Teclado foi estruturada para ser realizada em dois grupos de, até, quatro alunos. As aulas ocorreram uma vez por semana, com a duração de uma hora. Nestas priorizou-se a aproximação dos alunos ao instrumento, de modo que eles pudessem explorá-lo, antes do início efetivo do processo de ensino-aprendizagem programado pela pesquisa-ação, para que, posteriormente, fosse possível continuar com as atividades em aulas estruturadas em dois momentos, prático e teórico-musical.

Visto que, no decorrer do desenvolvimento do trabalho junto aos alunos, os mesmos demonstraram amplo interesse em permanecer na sala para participar da aula do grupo seguinte, e vice-versa – as aulas aconteciam semanalmente de forma sequencial, Grupo I no primeiro horário, e Grupo II no horário seguinte – no decorrer das primeiras semanas de aula os alunos do Grupo I passaram a ficar em sala para estarem junto aos alunos do Grupo II, e os alunos do Grupo II passaram a chegar mais cedo para participarem da aula do Grupo I. Ao serem questionados sobre isso, os alunos justificaram a identificação com a Oficina e queriam passar mais tempo em contato com o instrumento e com os colegas. Diante disto, as aulas semanais da oficina de Teclado passaram a ser realizadas em um único grupo de alunos, mas com duração de duas horas. E foi neste formato que a programação para a coleta dos dados prosseguiu.

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas foram planejadas oito aulas, com a possibilidade de ampliação para mais quatro aulas. Então, levando em consideração o interesse dos alunos, a oficina aconteceu num período de doze aulas compreendidas pelo período de junho a outubro de 2015. Contemplou-se, ainda, uma participação dos alunos em uma das atividades comemorativas da

Escola, através de uma apresentação musical que oportunizou a execução da primeira música aprendida pelos alunos na oficina.

Faz-se necessário enfatizar que o desenvolvimento da Oficina de Teclado foi possível graças à participação do pesquisador no cotidiano escolar, através da existência do PIBID nesta escola, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

4.3. Os participantes

A seleção dos alunos participantes da Oficina de Teclado aconteceu de forma espontânea por parte dos interessados. As professoras supervisoras, ambas integrantes do PIBID, organizaram a publicação da Oficina de Teclado na escola, oferecendo a participação aos alunos. Os interessados dirigiram-se a ambas, juntamente com suas autorizações de pais ou responsáveis, passando a integrar a proposta.

Assim, esta investigação contou com a participação de dez alunos com idade entre 9 e 13 anos, todos da quarta série do ensino fundamental, sendo que quatro deles desistiram durante a realização das primeiras semanas de aula e seis permaneceram até o final desta investigação.

4.4. A realização da oficina de teclado

Durante a realização da Oficina de Teclado foi organizado um “Diário de Aula” para cada aluno, no qual foram relatadas suas participações e rendimentos em relação ao conteúdo de cada encontro. Para o controle de frequência, cada aluno possuía sua folha de “Controle de Frequência” (folha de chamada) para assinar o nome e adicionar a data da realização da aula.

Dentre as atividades propostas, os alunos também contaram com atividades extras às do material didático preparado, como, por exemplo, atividades para fixação de notas musicais, leitura e ditados rítmicos.

Apesar de o planejamento inicial propor o estudo de três músicas para a pesquisa, durante o desenvolvimento das atividades foi possível estudar duas delas. Mas, estas foram suficientes, frente aos objetivos desta pesquisa-ação, não trazendo nenhum prejuízo à investigação, tampouco aos alunos investigados.

Durante os encontros procurou-se estabelecer uma relação de vínculo com os alunos para que fosse possível avaliá-los individualmente em relação ao seu contexto social, bem como o seu desempenho em relação às atividades propostas. A realização da entrevista possibilitou conhecê-los melhor, bem como saber suas características pessoais, como gostos musicais, os tipos de aparelhos sonoros que costumam utilizar para ouvir suas músicas (tabletes, MP3, computador, dentre outros), se já haviam participado de outras oficinas de música, ou se já tinham estudado algum instrumento musical.

Com relação aos dados coletados, grande parte dos alunos participantes da Oficina de Teclado se propuseram às atividades da oficina por terem um apreço pelo instrumento, mesmo aqueles que tiveram contato pela primeira vez com o teclado através da oficina, evidenciando o interesse em aprender o instrumento por já tê-lo visto na televisão ou em ocasiões musicais nas quais o mesmo estava inserido; alguns dos alunos já tinham participado de cursos de música que visavam ao aprendizado de instrumento musical de forma individual, porém nenhum deles havia participado de um curso específico para aprender a tocar teclado.

Quanto ao questionamento sobre os estilos musicais preferidos dos alunos, houve uma ampla variedade que vai do gospel ao funk, até a música de “amor”, como relatou uma das alunas entrevistadas. Ao questioná-la sobre este “estilo” musical, a resposta foi que não sabia definir, mas que entendia ser o estilo de uma cantora famosa neste estilo.

Analisando os dados coletados através da entrevista, observações, anotações nos diários de aula e relatos dos participantes durante a realização da Oficina de Teclado, foi possível considerar que o interesse dos alunos em aprender a tocar o instrumento teclado e, por consequência, a ler partituras musicais, resultou de forma

exitosa, por compreenderem que para uma ampliação dos estudos musicais – por mais que seja possível criar composições através de explorações sonoras com os recursos que o teclado oferece, atitude esta que alguns alunos tomaram em momentos de exploração ao instrumento, foi necessário compreender e construir a representação gráfica da linguagem musical para ampliar cada vez mais as suas compreensões em relação ao universo musical. Observou-se, também, que tendo a música um caráter social e integrador, os estudantes buscaram uma ampliação de seus conhecimentos através da linguagem musical, assim como buscam saberes dentro da sala de aula com suas professoras de sua série escolar.

Ao final da realização das atividades da Oficina de Teclado os alunos realizaram uma avaliação, para que fosse possível verificar as informações por eles construídas ao longo das aulas. Esta avaliação foi composta por questões da Teoria Musical. Ao final, solicitou-se que os alunos descrevessem como tinha sido sua experiência em participar da Oficina de Teclado.

Desta última, os resultados obtidos foram muito motivadores, pois nas descrições foi possível perceber que todos haviam gostado de participar das atividades propostas. Uma das alunas escreveu “*Muito legal adore!*”; outro aluno relatou “*Foi legal e divertido!*”; um outro descreveu sua experiência de forma mais ampla: “*Legal, conheci gente nova aprendi bastante sobre o teclado e melhorei minha coordenação motora!*”.

Tais comentários foram de suma importância para a análise dos dados, pois o planejamento previsto visava à integração dos alunos, à cooperação deles uns com os outros no processo de aprendizagem ao teclado e da leitura de partituras musicais. Foi possível, durante os momentos práticos no teclado, proporcionar a integração dos alunos de forma mútua, sendo que eles se ajudavam para atingir o objetivo proposto na aula durante a realização da aprendizagem das músicas.

Embora, no geral, o resultado tenha sido exitoso, alguns dos alunos encontraram dificuldades em executar o instrumento com fluidez. Entende-se que, talvez, eles necessitassem de um tempo maior para esta construção de

conhecimento, e de forma mais efetiva, do processo de aprendizagem musical ao teclado. Mas, para o propósito desta investigação, qual seja, compreender o processo de ensino-aprendizagem da leitura de partituras musicais por parte de jovens estudantes, foi possível entender que o interesse e o empenho dos alunos envolvidos são as principais fontes para a obtenção dos resultados consideráveis e que o desenvolvimento das atividades por parte do professor/educador musical, aliado à apropriação de metodologias eficazes para o cenário educacional, contribuíram para o resultado satisfatório deste processo por parte de todos os envolvidos.

5. Considerações finais

A apropriação de conhecimentos sobre a temática envolvida na presente pesquisa-ação, aliada ao referencial teórico que a constituiu, foi de suma importância para a construção dos conceitos que envolveram a exploração em campo do processo de ensino-aprendizagem de leitura de partituras musicais, que visaram aprimorar a prática docente, bem como, possivelmente, contribuir com o trabalho de profissionais que desta investigação possam se valer para refletir, também, sobre sua prática enquanto professores/educadores.

Compreende-se que, dada a devida importância às teorias da aprendizagem, que refletem importantes resultados aos processos de ensino aprendizagem, a ligação entre a psicopedagogia musical, os conceitos de educação musical e o processo de aprendizagem descrito pela neurociência constroem importantes referenciais para a identidade docente, por permitir reflexões sobre as particularidades observadas no processo de constituição do conhecimento por parte de cada um dos alunos envolvidos nesta investigação.

Pensa-se que, futuramente, a ampliação desta investigação possa originar novos resultados e aprimoramentos sobre as práticas docentes, sempre visando ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos musicais de forma significativa aos estudantes envolvidos.

Por fim, salienta-se a extrema importância do PIBID como contribuinte para o processo de formação inicial de estudantes da licenciatura, neste caso em especial, a licenciatura em música. Ao possibilitar a inserção em escolas, torna possível elaborar propostas pedagógico-musicais e implementá-las, o que potencializa, significativamente, a construção de uma docência sólida e produtiva.

Referências

- CANDÉ, Roland de. *O convite à música*. 70. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- CONSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FLOR, Damaris; CARVALHO, Terezinha Augusta de. *Neurociência para educador: coletânea para “alfabetização neurocientífica”*. São Paulo: Baraúna, 2011.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.
- GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude P. *História da música ocidental*. Lisboa: Gadiva, 1988.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 137-156.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abril/novembro, 2000.
- LACERDA, Osvaldo. *Compêndio de teoria musical*. São Paulo: Ricordi do Brasil, 1961.
- MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4ª ed. Brasília: Musimed, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, v. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre: 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. *Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos*. São Paulo: Ed. Moraes, 2ª edição, 1985.

NAIDITCHF, F. Pesquisa-ação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

POZZOLI, Heitor. *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira S/A, 1983.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaber, 2012, p. 57-87.

SINCLAIR, Hermine (Org.). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZAGONEL, Bernadete (Org.). *Metodologia do ensino de arte*. Curitiba: InterSaber, 2013.