

REFLEXÃO SOBRE A TEORIA PSICOGENÉTICA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA DE MÚSICA VILLA-LOBOS, FUNARJ .

Subárea: Ensino e Aprendizagem em Música

Resumo: Este projeto de pesquisa foi aprovado no Exame de Seleção 2007 para o curso de Doutorado em Música do PPGM da UNIRIO. Trata-se de um estudo de caso sobre ensino-aprendizagem de música através dos instrumentos musicais no Curso de Formação Inicial da Escola de Música Villa-Lobos no Rio de Janeiro, onde crianças iniciam os estudos entre 6 e 12 anos de idade. Tomando como referência a teoria psicogenética de Jean Piaget, este trabalho tem por objetivo compreender os processos cognitivos empreendidos pela criança na construção de conhecimentos através do estudo de instrumentos num ambiente formal de ensino-aprendizagem em música. Assim, pretendemos mapear estruturas comuns requeridas no processo de aprendizagem das especificidades técnicas diversas dos instrumentos aqui observados.

Summary-This reserch project was approved in the Selection Examination for the Doctoring Course in Music of the PPGM of the Federal State University of Rio de Janeiro. It concerns the study of the case on teaching-learning of music through musical instruments in the course of Initial Formation of the Villa Lobos Music School of Rio de Janeiro, where children start studying between 6 and 12 years of age. Taking as reference Jean Piaget`s Psicogenetic Theory, this work has the objective of understanding the cognitive processes undertaken by a child in the construction of knowledge through the study of instruments in a formal environement of teaching-learning in music, so we intend to map the required common structures in the learning processes of the several technical specifications of the observed instruments

Palavras-chave: Processos cognitivos, Pedagogia de instrumentos musicais, Escola de Música Villa-Lobos.

Objetivos

Este trabalho se destina a mapear os processos cognitivos que o estudante de música, com idade de 6 a 12 anos, empreende ao freqüentar aulas num ambiente formal de ensino de música. Escolhemos como campo de pesquisa o Curso de Formação Inicial da Escola de Música Villa-Lobos - Rio de Janeiro (doravante CFI-EMVL). Os sujeitos participantes são alunos com níveis de adiantamento distribuídos por tempo de estudo e professores. Os instrumentos oferecidos neste segmento são das famílias de Teclado (piano/teclado), Cordas Friccionadas (violino, viola e violoncelo), Cordas Dedilhadas (violão), Sopros (flauta-doce, flauta transversal e clarineta) e Percussão (percussão e bateria).

Esta pesquisa tem por objetivo compreender processos de cognição na aprendizagem de música através de métodos de ensino de instrumentos musicais. Conhecer como são construídas as **representações mentais** nos alunos de 6 a 12 anos, quando tocam os instrumentos musicais; levantar as implicações que tais processos podem ter na elaboração de programas integrados de conteúdos das disciplinas de instrumentos e de Estruturação e Percepção Musical durante os quatro primeiros anos do CFI-EMVL, e identificar os vários tipos de representação observados durante a

pesquisa (tátil, sinestésica, auditiva, visual) que são construídas pelos alunos ao participarem das atividades nas disciplinas do curso; levantar quais conteúdos técnicos e musicais são trabalhados pelos professores com seus alunos, com o objetivo de analisar o porquê da seqüência destes na integração dos processos de ensino-aprendizagem nas aulas de instrumentos e nas aulas de Estruturação e Percepção Musical.

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é identificar, nos métodos utilizados para ensino dos instrumentos, quais sistemas de leitura são adotados.

Justificativa

A escolha do CFI-EMVL se deu em parte por ser a única escola vocacional do governo do estado do Rio de Janeiro e que, apesar de não ser gratuito para crianças, ainda é uma das opções mais acessíveis para o estudo de música através de instrumentos musicais. Um curso de formação inicial é o ponto de sustentação de uma escola de música, pois deverá ser o espaço reservado à criança aprender “como se aprende”.

A escolha também se deve ao fato de a pesquisadora trabalhar nessa instituição como professora e de ter trabalhado também como coordenadora do CFI-EMVL por dois anos (2004 e 2005), permitindo-lhe trazer esta vivência para um trabalho mais distanciado e caracterizado pela reflexão numa pesquisa científica.

A delimitação da idade de 6 a 12 anos durante os primeiros quatro anos do curso se deve ao fato de, nesta instituição, ser esta a faixa de idade limite para ingresso no CFI-EMVL e também porque, a partir do ingresso, os alunos são avaliados bimestralmente por seus professores, mas ao final do quarto ano de estudo acontece a primeira avaliação realizada por uma banca de professores de instrumento, passando assim da etapa elementar para a etapa intermediária dos estudos.

Através do mapeamento dos conteúdos trabalhados em cada disciplina do currículo que poderão nos ajudar a relação entre as diversas representações construídas pelos alunos de música, poderemos construir mecanismos para a avaliação de diversos tipos: do desempenho da aprendizagem dos alunos, da seqüência de conteúdos adotada e se a metodologia é adequada para a faixa etária a qual se destinam, entre outros.

Acreditamos que compositores e professores que se dedicam à criação de obras didáticas para instrumentos e conjuntos instrumentais terão, com o resultado da presente pesquisa, uma fonte preciosa de informações de recursos técnicos e de demandas das crianças para utilizar em suas obras.

Fundamentação teórica

A Educação Musical em escolas de música no Brasil esteve tradicionalmente voltada para o ensino de instrumentos musicais. Supõe-se que em grande parte das escolas de música, aprende-se a ler a notação musical em classes de leitura, com prática de solfejo rítmico e melódico baseados no uso da voz, e aprende-se a tocar o instrumento em classes individuais ou coletivas, cujos professores se limitam, cada um, ao ensino da técnica e do repertório específicos de seu instrumento.

Alguns problemas de aprendizagem da leitura da notação musical têm sido detectados e apontados na literatura sobre pedagogia de instrumentos musicais como decorrentes da falta de relação direta da percepção auditiva com o uso dos instrumentos: Gonçalves(1986), Prestes(2005).

Integrar programas de ensino de vários instrumentos aos programas de conteúdos de conceitos musicais das aulas de percepção e teoria musical tem sido uma tarefa penosa para equipes de professores de escolas de música uma vez que a estrutura de funcionamento das escolas de música sofre com a dificuldade de comunicação entre professores de instrumentos e os das chamadas matérias “teóricas”.

Desta dificuldade nasce a ilusão de que teoria e prática sejam elementos independentes, mas nós compreendemos que, apesar de enfoques diferentes, ambas necessitam da adaptação do sujeito no processo de aprendizagem. Partindo da concepção de *representação* de Jean Piaget, que aponta a atividade motora como aquela que propicia a formação de representações mentais (Beyer,1999), pretendemos observar os processos utilizados pelos alunos deste espaço escolar na construção de seus saberes musicais, assim como observar as estratégias utilizadas pelo corpo docente para dialogar com esta construção.

Nessa pesquisa adotaremos o construtivismo para tratar da construção do conhecimento musical possibilitada pela manipulação dos instrumentos musicais, levando em consideração os processos de representação simbólica facilitadas por esta experiência e sua relação com a construção da notação musical.

O fazer musical dos alunos nas atividades que realizam nesta escola deverá ser observado focalizando a metodologia utilizada nos quatro primeiros anos de aulas de instrumento e de Estruturação e Percepção Musical (EPEM).

A teoria psicogenética pode nos auxiliar para compreendermos os aspectos sensório-motor e representativo da criança, quando esta vive o processo de aprendizagem de conteúdos musicais através da técnica musical, que aqui tem o sentido adotado por Swanwick (apud Hentschke e Del Ben, 2003), como um campo do

conhecimento que, a serviço da música, é composto pela aquisição de habilidades que incluem controle técnico vocal ou instrumental, desenvolvimento da percepção auditiva, da leitura e da escrita musical.

Revisão Bibliográfica

A revisão de literatura feita até o momento compreendeu três campos principais de estudos: sobre escola de música, sobre ensino de instrumentos e sobre as teorias cognitivas. A revisão de literatura sobre escolas de música foi focada nos conflitos presentes no ensino da teoria e da prática e nos métodos de ensino/aprendizagem em música que reviram esses conceitos no século XX. Sobre o ensino de instrumentos revisamos estudos sobre métodos de ensino, material didático, sobre o ensino/aprendizagem do piano e sobre sistemas de leitura da notação musical através do piano. Sobre as teorias cognitivas revisamos os conceitos de representação, metáforas e mediação.

A revisão de literatura aponta para algumas unidades de análise que serão usadas para a observação do campo de estudo. No entanto, durante a pesquisa de campo poderão ainda surgir novas unidades que estão expressas no título da tese, referentes aos níveis de integração entre as representações, e sobre identificação no objeto de estudo daquilo que Piaget chama de *significantes* e *significados*.

Nossa tradição em ensino de música é bem descrita por Mario de Andrade (1991), no discurso de paraninfo da turma de formandos do Conservatório Dramático Musical de São Paulo em 1935. Neste texto ele destaca seu desapontamento durante os 14 anos de trabalho de professor naquela instituição, quando ao indagar aos alunos no início dos cursos de História da Música “o que vieram estudar no Conservatório”, ouvia como resposta: “um que veio estudar piano, outro canto, outro violino”. E completa: “Não tive até hoje um só aluno que me respondesse ter vindo estudar música!” (p.187).

Ele criticava a postura dos pais dos alunos que sonhavam ver seus filhos transformados em grandes pianistas, violinistas, mas que não compreendiam que a formação de seus filhos deveria ser voltada para que se tornassem músicos completos.

Para nós interessa a questão: Por que o estudo de instrumento não *significava* estudar música? Se por um lado o tocar um instrumento é atrativo para pais e alunos procurarem uma escola de música, por outro, as práticas pedagógicas estão tão cristalizadas nestas instituições, que encontramos aí outro entrave: Como ensinar-aprender música sem separar música da prática instrumental ou vocal?

Mendes (1998) nos fala que a aprendizagem significativa da escrita é possível quando é posterior ao fazer musical.

alguns autores comentam que alunos que estudam um instrumento da forma tradicional não conseguem utilizar suas habilidades de forma criativa, melhorando e ampliando as possibilidades do instrumento. Falta-lhes a exploração do pensar sons abstratamente, que permite formar e antecipar eventos sonoros. Mendes (1998, p.66).

Fernandes (1998, p. 56) trata a notação musical como a representação da vivência do fazer musical, uma forma de fixar visualmente uma experiência auditiva ou motora ligada à música. O autor cita Conde (1978) que defende a representação como o segundo passo para a aquisição da linguagem musical. Conde defende que, primeiramente, deve-se praticar a “música do povo”, de forma que se faça “a organização, a experimentação e a pesquisa do material sonoro - para depois abranger o aspecto da representação, primeiro corporal e em seguida a representação escrita” (Fernandes, 1998, p.55).

Acreditamos que compreendendo os processos de formação simbólica da música através da prática instrumental, encontraremos dados que nos ajudarão a esclarecer alguns pontos do conflito na educação musical em escolas vocacionais.

Ao comparar dados colhidos na observação das estratégias usadas para trabalhar conteúdos ligados à produção do som específica de cada instrumento, poderemos traçar unidades comparativas para a análise de conteúdos envolvidos em todas as disciplinas. Dessas unidades poderemos sugerir princípios de integração com a finalidade de desenvolver competências e habilidades musicais comuns para todos os músicos que a escola pretende formar.

A respeito da compreensão da prática, levantamos algumas definições a respeito do termo “representação” a fim de estabelecer as unidades de análise que serão consideradas nessa pesquisa. “Representação” é um termo amplamente usado nos meios acadêmicos com muitos significados diferentes.

Um dos conceitos de representação encontrados tem um enfoque antropológico, como o usado por Arroyo (2000, p.4). A autora adota o conceito de representação social de Geertz, segundo o qual, “as representações sociais são uma forma de saber conceitual e prático, construído e compartilhado coletivamente a partir das interações sociais.”

No âmbito da filosofia, a representação pode ser definida como “operação pela qual a mente tem presente, em si mesma, a imagem, a idéia ou o conceito que

correspondem a um objeto que se encontra fora da consciência.” (Dicionário Houaiss, 2001, p.2432).

Esta definição de representação pode esclarecer o papel da notação musical, como analisa Fernandes (1998): a música seria este objeto, além do que se pode palpar, abstrato, e que tentamos registrar para diversos fins (de memória, de compreensão, de fixação).

Deckert (2006), afirma que, segundo Piaget (1964/1975), a representação seria uma conquista dentro do desenvolvimento humano, que se forma a partir de um processo físico e psicológico, desde os reflexos involuntários, e que por repetições vão evoluindo para a imitação de modelos externos. Ela diz que, segundo este cientista, a imitação é uma extensão da percepção sensório-motora, e é através dela que os esquemas mentais se formam. A partir da familiaridade com os movimentos de seu corpo a criança vai utilizando os esquemas mentais no momento em que eles forem necessários. Estes esquemas mentais formam o princípio do que Piaget define como representação.

Deckert (2006) lembra que o termo “representação” para Piaget pode ter dois sentidos diferentes. No sentido mais amplo, ela se apóia num sistema de conceitos e esquemas mentais. No sentido mais estrito, ela se refere à “imagem mental ou à recordação-imagem”.

A importância dos estudos de Piaget para a educação é que eles caracterizam o conhecimento não como uma cópia internalizada dos objetos ou acontecimentos, mas como um modo de construção ou transformação destes pelo sujeito.

No livro *A formação do Símbolo na Criança*, Piaget recorda trabalhos anteriores nos quais tratou dos sistemas operatórios, na logicização e na matematização nascentes do real (como em *A Gênese do Número* e em *Desenvolvimento das Quantidades na Criança*). Diz que nesses trabalhos o pensamento intuitivo ou representativo foi abordado pela sua insuficiência. Mostrou-se neles que há necessidade da intervenção das operações propriamente ditas para completar e corrigir esse pensamento. Piaget parte, então, para a reconstituição da representação para compreender seu funcionamento específico, e para elucidar questões das relações entre a intuição e as operações, “como no jogo, na imitação, no pensamento simbólico, etc” (Piaget, 1975, p.10).

Ele cita também outros trabalhos (como *O Nascimento da Inteligência na Criança* e *A construção do Real na Criança*) onde havia estudado a inteligência sensório-motora

anterior à linguagem “a forma de inteligência que prepara, no terreno elementar, o que mais tarde se converterá em operações do pensamento refletido” (p.10). Ele procurou então, estabelecer a ponte entre a atividade sensório-motora que precede a representação, de um lado, e as formas operatórias do pensamento, do outro lado. Ou seja, ele reconstituiu o início do pensamento representativo e situou a sua evolução entre as duas fases extremas do sensório-motor e do operatório. (p.10)

Em outros trabalhos (*A Linguagem e o Pensamento na Criança* e *O juízo e o Raciocínio na Criança*) Piaget (1975) recorda também que estudou o papel da linguagem do ponto de vista da socialização do pensamento. Na pesquisa que relata em *A Formação do Símbolo na Criança*, ele aponta a aquisição da linguagem sob o ponto de vista do exercício de uma função simbólica tanto no desenvolvimento da imitação e do jogo quanto nos mecanismos verbais como os objetivos principais deste aspecto do estudo.

As teses defendidas por Piaget (1975) em “A Formação do Símbolo na Criança”, são de que há uma continuidade funcional entre o sensório-motor e o representativo e que é a função simbólica que se torna o mecanismo comum às diferentes formas de representação e que possibilita a socialização entre as pessoas.

Portanto, para comparar como são construídas as diversas representações através da manipulação de instrumentos musicais cujas emissões sonoras sejam diferenciadas e compreender quais implicações estes processos podem ter na elaboração de programas integrados em música, o conceito de representação de Piaget, será usado como nosso ponto de partida. Intuímos que o processo de assimilação e acomodação que ocorre na criança ao aprender a tocar um instrumento, poderá ser mapeado para compreendermos o processo cognitivo descrito por este cientista.

Propomos, portanto, mapear os processos cognitivos que o estudante de música, com idade de 6 a 12 anos, empreende ao freqüentar aulas num ambiente formal como o CFI EMVL, e pesquisar como se dá a interação das diversas formas de representação utilizadas para cada uma das atividades que compõe o currículo desta escola de música.

Procuraremos levantar uma relação de prováveis representações necessárias para o ensino/aprendizagem de cada um dos instrumentos observados com relação às posições utilizadas para fazer sons, primeiros sons realizados pelos alunos ao explorarem inicialmente o instrumento, primeiras propostas dos professores a serem imitadas pelos alunos e como cada uma das representações desses itens vão sendo construídas.

Intuímos que cada um dos instrumentos é um campo de possibilidades específicas, mas que talvez, os métodos de ensino/aprendizagem apresentem semelhanças procedimentais que possam ser comparadas, e que posteriormente possam ser consideradas como categorias a serem avaliadas no resultado da *performance*.

Iniciaremos a pesquisa observando as representações ligadas aos sentidos tátil (da topografia do instrumento), auditivo e visual, mas entendemos que elas estão sujeitas às interferências subjetivas das representações sociais, que possivelmente, corroboram para estas construções.

Segundo Gonçalves (1986), citada por Prestes, (2005), que abordam a pedagogia dos instrumentos de teclado, as falhas no aprendizado da leitura advinham de não se perceber a diferença entre a aprendizagem da notação musical para o canto e a aprendizagem desta mesma notação para um instrumento polifônico.

“Para o aprendizado de um instrumento, é necessária a integração da percepção musical e da ação motora que se destina à execução no instrumento. Mas a falta de integração partitura/execução não era decorrência apenas do processo de leitura; a ela se somava uma aprendizagem inicial falha, que constava de alguns poucos conceitos teóricos, seguidos de exercícios, e de um repertório que visava o desenvolvimento da técnica instrumental.” (Prestes, 2005, p.79)

Segundo Prestes (2005), uma das soluções encontradas pela pedagogia instrumental moderna foi o uso do ensino por imitação no qual o aluno toca repertório simultaneamente à alfabetização musical. A leitura passa a ser abordada, então, como uma das habilidades entre outras no ensino/aprendizagem do instrumento.

O teclado do piano pode ser classificado como um instrumento de representação visual. Ele facilita, através da sua organização de teclas brancas e pretas, a qual ajuda o aluno a se lembrar quais teclas podem ser usadas para tocar o som desejado dentro dos sons possíveis do piano. As articulações mentais são mediadas por recursos do teclado e assim vão sendo construídos os conhecimentos para o domínio do som de um instrumento cuja extensão de alturas, recursos rítmicos e harmônicos podem exigir raciocínios muito complexos e rápidos.

Entendemos que o trabalho com teclado propicia uma representação das relações intervalares que o aluno percebe através do toque de teclas vizinhas, ouvindo sons vizinhos, e lendo notas escritas de linha para espaço ou espaço para linha. Isso pode facilitar o processo de leitura intervalar, bastando que o professor conduza este raciocínio coerentemente.

Estudos já feitos sobre a leitura através dos instrumentos de teclado apontam três principais sistemas: dó central, leitura intervalar e múltiplas tonalidades Gonçalves(1988), Sampaio (2001) .

Ao pretender identificar, nos métodos utilizados para ensino dos outros instrumentos, quais sistemas de leitura são adotados, é importante observar o aspecto físico dos instrumentos. O violão e o violino, por exemplo, diferem dos aspectos físicos do piano. O aluno que aprende um desses instrumentos, tem que entrar em contato diretamente com a corda sem o auxílio de um recurso organizador comparável ao do piano. Portanto, é importante pesquisarmos como as representações táteis se relacionam com as representações visuais e auditivas através das características próprias destes instrumentos.

Nesta pesquisa pretende-se entender, por exemplo, como se dá a representação das relações intervalares nos instrumentos de cordas. De que forma se pode aprender as relações intervalares numa abordagem ativa através destes instrumentos?

No projeto de musicalização citado por Tourinho (2003) realizado pela escola de Música da UFBA as professoras Alda Oliveira e Cristina Tourinho administraram a integração de propostas de musicalização utilizando o teclado e o violão para ensinar alunos de 6 a 10 anos sem conhecimentos prévios de música. Segundo a autora, muitos anos se passaram para capacitar profissionais a trabalhar com criança e o instrumento, assim como para “compilar, adaptar e criar material didático” através da experimentação.

Os parâmetros eleitos para integração dos planos de ação dos professores, dentro daquele espaço escolar, citados pela autora foram, por exemplo, o contato direto com o instrumento, utilização de todas as regiões do instrumento, exploração de recursos sonoros do instrumento que evitam as restrições tradicionalmente impostas aos iniciantes, e adotar a dinâmica de grupo para trabalhar o resultado musical deste como estímulo ao engajamento individual dos alunos.

Considerando o papel do meio na construção de significados para o ser humano, entendemos que tudo o que possa sugerir a função representativa deve ser observado durante esta pesquisa, e ao final dessa devemos avaliar sua interferência nos resultados obtidos.

Do ponto de vista das representações usadas pelo professor para trabalhar com os seus conhecimentos e com os do aluno poderíamos utilizar o enfoque nas metáforas (Swanwick) usadas pelo professor, criadas por ele mesmo e pelo aluno; o enfoque nas

representações sociais dos agentes analisados; o conceito de integração, e o conceito de morfogênese do conhecimento do qual fala Assmann (1997).

Estão em jogo as ações do professor, assim como o universo cultural do aluno. Por isso a importância de uma cuidadosa avaliação de bagagens de experiência e capacidades diferentes antes de expor o aprendente a um material novo. Temos, portanto, que debater sobre *como se aprende algo* ao mesmo tempo em que procuramos entender *por que se aprende algo*.

Kelso, citado por Assmann (1997) diz haver uma modificação completa na organização do cérebro depois da aprendizagem.

Não é apenas uma associação ou conexão que está sendo reforçada, embora também isso ocorra. Outras conexões também estão sendo alteradas ao mesmo tempo” (...) Nessa visão, aprendizagem ocorre como modificação específica dos padrões comportamentais já existentes em direção à nova tarefa a ser aprendida. (...) Já que cada um possui a sua “marca” própria, não tem muito sentido lidar com desempenhos médios por cima dos indivíduos. (p.76)

Partindo destas reflexões a respeito das premissas para o aprendizado, queremos criar estratégias para que o aluno tenha espaço para trazer para a escola a bagagem musical anterior, e que a partir deste contato possa ir crescendo, não apenas no sentido da coleção de conhecimentos classificados, fortemente demarcados, mas sim integrados, com sentido para seu mundo interior.

Swanwick (1994) em seu artigo “Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música” cita um aspecto daquilo que nos interessa: contar com a intuição do aluno para realizar associações mentais através de metáforas usadas pelo professor e criadas por ele mesmo (o aluno). Tais metáforas são mediações que o auxiliam no processo de aprendizagem. A interação nas práticas de conjunto numa escola de música favorece a multiplicação dessas metáforas. Na descrição de um trabalho com um aluno de violoncelo em sua primeira aula do instrumento Swanwick propõem que ele siga algumas instruções do livro para iniciantes do instrumento, mas com o objetivo de realizar música desde a primeira aula, através de atividades de criação e improvisação. Ele conclui:

Logo me tornei um pianista que se especializou em estruturas vernaculares baseadas nas cordas soltas do violoncelo, estruturas essas que podem organizar a nossa maneira de fazer música. Elas incluem toques de “chamada” (com a trompa), *tremolos* dramáticos, divisões flutuantes da pulsação que nos levam à próxima mudança de corda. (Swanwick, 1994, p.12)

A construção do conhecimento estaria, portanto, relacionada ao conteúdo inicial que o aluno traz da sua história de vida, e em contato com o professor estabelece um diálogo do seu interior com o exterior, gerando um terceiro corpo de idéias e ações novas. No entanto, o papel do professor é fundamental para mostrar através de ações e esclarecimentos o material que os instrumentos oferecem para realizar o que se quer musicalmente.

Administrar isso se torna um dos grandes desafios da educação musical atual numa estrutura curricular que nos permite um contato ainda muito pequeno com cada aluno, mas que na estrutura da escola de música vemos ser diluído ou potencializado pela distribuição de funções entre as diversas disciplinas do currículo.

Através da análise dos dados que pretendemos fazer poderemos trazer subsídios para a criação de estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento através da bagagem cultural de cada aluno, sem deixar de fazer a ponte deste conhecimento para o legado cultural da humanidade, procurando estabelecer parâmetros de integração entre as práticas pedagógicas da escola.

Há que se considerar o que Perrenoud (1999, citado por Santos, 2001) já ressaltou: na prática pedagógica cotidiana um docente recorre a teorias de ensino que parecem contrárias, mas que respaldam o seu agir. A prática tem mostrado que recorremos a um e outro procedimento e sua concepção teórica, e não apenas a uma abordagem estritamente ou sociológica, ou psicológica, ou qualquer outra.

A presente pesquisa, ao pretender construir um retrato do processo de ensino-aprendizagem utilizado no CFI EMVL, deverá trazer subsídios para avaliarmos se há integração entre os processos de ensino dos diversos instrumentos ensinados na instituição tomando por parâmetro o fazer musical dos alunos nos quatro anos iniciais do curso, procurando justificar a ação pedagógica, a relação entre as representações visuais, táteis, auditivas, e sociais e os conteúdos programáticos propostos pelos professores de instrumentos e os professores de Estruturação e Percepção Musical.

Passará por estudos científicos que sejam do interesse da observação de métodos de integração curricular tendo o aspecto da cognição a serviço da construção do conhecimento por parte dos agentes do processo: professor, aluno e seu entorno.

Procedimentos metodológicos

Em primeiro lugar, aprofundaremos a revisão de literatura sobre as teorias cognitivas; revisão de estudos já feitos sobre sistemas de leitura através dos instrumentos; sobre estudos de cognição em música; sobre representações táteis,

sinestésicas, auditivas e visuais e suas implicações no ensino/aprendizagem dos instrumentos musicais.

Construiremos os instrumentos de coleta de dados que atendam às necessidades da pesquisa confirmadas após a revisão de literatura.

Iniciaremos a pesquisa de campo pela análise de documentos como o Plano de Curso e pelos programas das disciplinas EPEM e Instrumentos. A seguir pela seleção de turmas de alunos de instrumento a serem observados durante um ano. Eles devem ter entre 6 a 12 anos, estar entre os primeiros 4 anos do CFI, e estudar instrumentos diferentes dentre os previstos para os iniciantes.

Realizaremos entrevistas com os professores destes alunos a fim de colher informações a respeito dos sistemas de leitura musical adotados nos métodos de ensino/aprendizagem dos instrumentos observados.

Feita a seleção dos alunos faremos o levantamento dos programas de conteúdos e da caracterização dos métodos de musicalização utilizados nas aulas coletivas (EPEM), a fim de detectar os conteúdos e suas representações gráficas (notações mediadoras e/ou tradicionais) que estarão sendo utilizados por estes alunos durante os primeiros quatro anos de estudo.

Concomitante às observação das turmas de EPEM, faremos observação de aulas de instrumento e os processos de ensino/aprendizagem de instrumentos focalizando o aspecto da construção das seguintes representações: tátil (da topografia do instrumento, das posições das mãos para tocar), sinestésica (dos movimentos corporais usados para tocar – incluindo aí o aspecto temporal destes movimentos), auditiva (percepção da direção do som, da relação intervalar, do ritmo, das texturas), visual, (da relação do som com o lugar em que é produzido no instrumento, da topografia do instrumento, das notações mediadoras e tradicionais).

Considerações finais

Neste momento a pesquisa encontra-se em fase de revisão bibliográfica da teoria piagetiana e de trabalhos de fundamentação psicogenética em música, sendo portanto, uma pesquisa em andamento.

Pretende-se que este trabalho possa trazer contribuições para uma integração das práticas pedagógicas dos professores no CFI-EMVL e que possa servir de referência para outras instituições de ensino de música no Brasil.

O mapeamento dos processos cognitivos que o estudante de música, com idade de 6 a 12 anos, empreende ao freqüentar aulas num ambiente formal de ensino de

música foi pouco estudado até o momento. Este trabalho contribuirá, portanto, com a área dos processos cognitivos envolvidos no ensino de instrumentos, além de contribuir para a área da educação musical de forma geral.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Mario de. Cultura Musical (Oração de Paraninfo – 1935). In: _____. Aspectos da Música Brasileira. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991, p.186-195.
- ARROYO, Margarete. Um olhar Antropológico sobre práticas de ensino e Aprendizagem Musical. Revista da ABEM, n.5, 2000.
- ASSMANN, Hugo. Alguns Toques na Questão “O Que Significa Aprender?” Impulso. Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. Pós-Graduação em Educação, v. 10, n. 21, p. 71-82. Unimep, Piracicaba: 1997.
- BEYER, Esther. “Fazer ou Entender Música?” In: _____. Idéias em Educação Musical. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- DECKERT, Marta. Estudos da Imitação: Uma Síntese Teórica. Construção do Conhecimento Musical sob uma Perspectiva Piagetiana: Da Imitação à Representação. Dissertação (mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFPR. Curitiba, 2006.
- DEL BEN, Luciana e HENTSCHKE, Liane. _____. Aula de Música: do Planejamento e avaliação à prática educativa. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, p. 176-189, 2003.
- FERNANDES, José Nunes. Educação Musical e Fazer Musical – O Som precede o Símbolo. Revista Plural No.1. Rio de Janeiro. p. 47-58, 1998.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. Manual do Professor Educação Musical através do Teclado. Volumes 1 a 4, Rio de Janeiro: 1985.
- MENDES, Adriana. Considerações Sobre o Ensino e a Aprendizagem Significativa da Escrita Musical na Musicalização de Crianças. Revista Plural No.1. Rio de Janeiro: Escola de Música Villa-Lobos:1998, p.59-68.
- PIAGET, Jean. Introdução. In: A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho. Imagem e Representação. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC, 1975, p.9-18.
- PRESTES, Valeira. Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do Século XXI. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Letras e Artes, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. Métodos Brasileiros de Iniciação ao Piano: Um estudo sob o ponto de vista pedagógico. Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO, Rio de Janeiro, 2001.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares: análise comparativa de quatro métodos. Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre, ABEM: 2, 07 – 112, 1994.

_____. A Formação Profissional para os Múltiplos Espaços de Atuação em Educação Musical. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2001, p. 41-66.

_____. Jaques-Dalcroze, Avaliador da Instituição Escolar: Em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? Debates 4 – Cadernos de Pós-graduação em música. (p.7 à 48). CLA – UNIRIO, Rio de Janeiro: 2001.

SWANWICK, Keith. Criatividade e Educação Musical. Palestra proferida no “IX Seminário Internacional de Música” UFBA. Salvador: 1991.

_____. Ensino Instrumental enquanto ensino de música. In. Kater, C. (org) Cadernos de Estudo: Ed. Musical 4 / 5. São Paulo: Atravéz / EM UFMG, 1994, p. 07-14.

TOURINHO, Cristina. Aprendizado Musical do Aluno de Violão: Articulações entre prática e Possibilidades. In: Liane Hentschke e Luciana Del Bem (Org.) Ensino da Música- Propostas para pensar e Agir em Sala de Aula. São Paulo:Moderna, 2003. Pp.77-85.