



GESTO E IMAGEM NO ENSINO COLETIVO DE FLAUTA DOCE: CONTEÚDOS MÚLTIPLOS NA DISCIPLINA DE ARTES

*IMAGE AND GESTURE IN COLLECTIVE TEACHING OF SWEET FLUTE:
MULTIPLE CONTENTS IN ARTS DISCIPLINE*

DOI: <http://dx.doi.org/10.23926/rpd.v2i1.36>

Edson Hansen

Sant'Ana

Mestre em Música (UnB).

Graduado em Música
(UNICAMP).

Doutorando em Música
(UNESP).

Professor na disciplina de
Artes no campus Juína-MT
(IFMT).

edhansen_2000@hotmail.com

[m](#)

Resumo: Este texto discorre sobre o ensino de *flauta doce* cujo método anteriormente foi concebido para as séries iniciais do ensino fundamental. Em geral, essa prática aconteceu em cursos que se desenvolveram em um período de 12 a 18 meses em diversas instituições e projetos de ensino sob contextos socioescolares diferentes. *A posteriori*, percebeu-se que os conceitos e as reflexões dessa prática poderiam ser ampliados e desenvolvidos para as faixas etárias da infância à juventude. Como referencial teórico, propus considerações a partir de Keith Swanwick (1979, 1994), Howard Gardner (1975, 1985, [1994]), e por último, algumas interpretações de autores sobre o conceito de *sujeito social* de Jean Piaget (1973), tangenciando algumas contribuições da *psicologia genética* do autor. A metodologia se atrelou a suportes visuais para concatenar conteúdos teóricos e experienciais em quatro tópicos de práticas contínuas na disciplina - *História da Arte, rítmica, gêneros musicais e flauta doce* - estas se dariam *in loco* a partir da realidade e dos desafios em salas de aulas compostas por jovens do *ensino médio tecnológico integrado* em um *campus* do Instituto Federal do Mato Grosso, que, em hipótese, poderia dar-se em qualquer dos *campi* dos Institutos Federais brasileiros.

Palavras-chave: Gêneros musicais; Rítmica; Flauta doce.

Abstract: This text discusses the teaching of the sweet flute, with a method previously designed for the initial grades of elementary school. In general, this practice has occurred in courses developed over a period of 12 to 18 months in various institutions and teaching projects under different socio-cultural contexts. *A posteriori*, it was noticed that the concepts and reflections could be extended and developed for age groups from childhood to youth. As for theoretical framework, we propose some considerations from Keith Swanwick (1979; 1994) and Howard Gardner (1975; 1985; [1994]) and, finally, some authors' interpretations on Jean Piaget's concept of *social subject*, with some contributions from his genetic psychology. Methodology was linked to visual supports to concatenate theoretical and experiential contents in four topics with regard to continuous practices of the discipline – *Art History, rhythmic, musical genres and sweet flute* – which would occur *in situ* from the reality and the challenges of classrooms composed of technical secondary education students in a Federal Institute of Mato Grosso campus. Hypothetically, this could take place in any of the Brazilian Federal Institutes campi.

Keywords: Musical genres; Rhythmic; Sweet flute.



1 INTRODUÇÃO

Esse relato é também um registro culminante de uma série de experiências anteriores sobre ensino de Música em instituições públicas e privadas. O amadurecimento do método de ensino coletivo de flauta doce se deu, inicialmente, em aplicação a um público infanto-juvenil (outras instituições), que posteriormente, foi também desenvolvido e ampliado ao público jovem do *ensino médio técnico integrado* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). As soluções aqui discutidas foram uma adequação que visou atender às necessidades operacionais e circunstanciais na disciplina de Artes no *campus* de Juína - no entanto, essas soluções podem compor um modelo para outras unidades dos institutos federais em qualquer localidade brasileira.

Em linhas gerais, o IFMT atribui também ao professor de Música a responsabilidade legal e efetiva pela ministração da disciplina de Artes, sendo esta, pertencente ao eixo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+). Diante da obrigatoriedade da lei federal n.º 11.769/2008 e da alteração complementar da lei n.º 13.278/2016, que basicamente estabeleceu prazo de cinco anos para as escolas implementarem o ensino de artes, definindo que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular [...]” (BRASIL, 2016), essa lei subsequente continuou na mesma direção da lei anterior. Preconizam que o ensino de Música nas escolas de educação básica não se restringe, exclusivamente, à música, mas, refere-se, se necessário, à oferta de conteúdos do campo das Artes em geral. Tais conteúdos são compreendidos como concernentes às artes plásticas (pintura, escultura, grafite, desenho clássico e/ou livre), ao teatro e dança (expressões corporais), à oratória, prosódia e poesia (expressões lítero-vocal e poética), ao cinema, vídeo e desenho animado (expressões audiovisuais). De antemão, já se pode avaliar que o escopo para a disciplina das Artes se torna muito alargado. Lembrando que, em linhas gerais, os profissionais contratados e efetivados no IFMT para ministrar a disciplina de Artes são em sua maioria professores de Música, tendo em alguns *campi*, a preferência por professores com outra formação, sendo estes, provenientes de diversas subáreas das Artes.

Como preveem as leis federais, a n.º 11.769/2008 e a n.º 13.278/2016, as instituições públicas técnicas federais têm encontrado no profissional de Música, uma forma de manter a visão e o aprendizado de uma ‘massa crítica’ quanto a estilo, estética, história e filosofia das Artes. Assim, ao mesmo tempo, a instituição tem buscado assegurar a possibilidade de prática e ensino de música ao jovem aluno do ensino médio técnico integrado, como pede a lei. Na



presente data da escrita desse texto, existem doze *campi*¹ que possuem professores de Música como responsáveis pela disciplina de Artes. Até então, ainda não tem ocorrido uma política de unificação de conteúdo e metodologia, aplicados de maneira consensual, tanto no campo das Artes em geral, como no ensino de Música. Quanto à prática musical, há um fator que influencia grandemente o direcionamento diverso das práticas e saberes na área. Esse fator ocorre pela comprovação da ênfase que cada professor dará, a partir de sua formação acadêmica e sua especialidade instrumental (ex.: música popular, música erudita, modalidade instrumental de sua formação, visão filosófica sobre o ensino de música [educação musical], etc).

Em síntese, o que há, é uma possibilidade livre de execução por parte do docente quando se fala em disciplina de Artes. Assim, ao que parece, não há uma filosofia que encorpe diretrizes que sejam conduzidas por uma comissão de professores da área na instituição, ou seja, como exemplo qualquer e pontual, uma discussão de um tipo de avaliação que precise com profundidade o aprendizado e o rendimento do aluno. O cenário para a disciplina parece estar posto como em um papel de ‘prática de oficina’, onde o professor, e “só o professor” tem a decisão dos possíveis rumos práticos e teóricos da disciplina.

Há de se reconhecer que existem vantagens e desvantagens nessa postura livre. Porém, de antemão, quer-se deixar claro que não é o escopo deste trabalho discutir essa questão. Tão somente o que se quer aqui, é um apontamento de questões iniciais nesse cenário educacional atual da disciplina na instituição. Em contrapartida, há também de se reconhecer as dificuldades e os desafios da adequação com relação à interiorização dos *campi* - a distância entre eles é uma dificuldade operacional para reuniões presenciais entre professores da disciplina. Mas, também, relembre-se que a interiorização do ensino é uma parte das políticas de democratização que o governo federal tem desenvolvido por meio de outras ações, que facilitem o acesso de estudantes em locais e cidades distantes da capital.

2 CONTRIBUIÇÕES DE SWANWICK, GARDNER E PIAGET

Por outro lado, tirando a atenção do cenário institucional mais amplo para a realidade da experiência do ensino musical, quando associada à disciplina de Artes *in loco*, quero particularizar um conjunto de princípios que tem regido e conduzido minha prática docente em Música no IFMT (*campus* Juína). Considerando minha particular vivência como educador

¹ Segundo Michael Alves de Almeida, professor de Música do *campus* IFMT de Tangará da Serra, existem atualmente professores de música nos *campi* de Barra do Garça, Bela Vista, Confresa, Cuiabá, Juína, Primavera do Leste, Pontes e Lacerda, São Vicente, Sinop, Sorriso, Tangará da Serra e Várzea Grande (informação enviada em comunicação por e-mail no dia 23 de fevereiro de 2017).



musical, os conceitos que são base de minhas crenças - aqueles que poderão ser expostos e desenvolvidos nesse relato - as concepções teóricas e reflexivas provindas de várias outras subáreas da Música e as minhas execuções musicais como instrumentista e regente-compositor, percebo serem importantes, para estas considerações, algumas validações teóricas para assuntos de ordem dos conteúdos, ora denominados ‘materiais musicais’, por meio de interações cognitivas e trocas socioeducativas. Em conjunto a essa visão, apresento a importância de um olhar atencioso aos *aspectos imagéticos* que causam profunda influência na sociedade atual, podendo essa influência ser usada como um ‘instrumento conceitual’ de grande ênfase na transmissão de conteúdos e práticas musicais.

Nesse primeiro olhar, sob um enfoque teórico, a aplicação de um ‘fazer’ que se apropria inicialmente a partir da mentalidade e conceito explicitados no modelo de atividades para o ensino, experiência e prática musical, chamado por Keith Swanwick (1979, 1994) de C(L)A(S)P. O modelo-conceito é proveniente do inglês *Composicion, Literary Studies, Appreciation (Audition), Skills and Performance* (composição, literatura, apreciação [audição], técnica [habilidades] e *performance*. Para Swanwick, nesse modelo teórico, as atividades centrais compreendem a composição, a apreciação e a *performance* - como suporte, estão a técnica e a literatura. Alguns pesquisadores têm definido uma outra abreviação para o modelo de Swanwick, o qual seria delineado como T(E)C(L)A, tendo os mesmos conceitos apontados em uma outra ordem, seriam eles: técnica [habilidades], execução, composição, literatura e apreciação (audição).

Nesse contexto de prática docente musical, também se considerou relevante um segundo olhar que pode incluir a *inferência imagética* na concepção e vivência dos jovens para apreender conteúdos e exercerem a comunicação por meio de mensagens que, em sua essência, são códigos visuais. Portanto, para essa ponte, na utilização da imagem, como forma válida de aprendizado, o conceito de *inteligências múltiplas*² de Gardner (1975, 1985, [1994]) seria viável para se compreender a *linguagem visual* como pertencente às inteligências espacial, corporal-cinestésica e sonora-musical. O autor desta teoria classificaria as inteligências como: lógico-matemática, linguística, sonora ou musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal, naturalista e existencial (os últimos dois tipos foram incorporados recentemente à teoria).

² Teoria desenvolvida em seu livro intitulado *The Shattered Mind* (1975).
Instituto Federal de Mato Grosso - *Campus Confresa*
Revista Prática Docente. v. 2, n. 1, p. 13-30, jan/jun 2017.



Acredita-se que é possível acionar cada inteligência, uma a uma, por conexão e inter-relação, dependendo dos processos e requisições cerebrais, circunstâncias e necessidades. Dessa forma, pode-se entender que as habilidades necessárias para aquisição e prática do conhecimento e experiência musical podem ser acessadas pela “inteligência sonora-musical” quando também associada aos aspectos de inteligência espacial/visual. “As formas de inteligência relacionadas a objetos - a espacial, a lógico-matemática, a corporal-cinestésica - estão sujeitas a um tipo de controle” (STREHL, 2000, p. 8).

Pesquisas atuais reforçam a grande interação entre aspectos cognitivos (mente) e não cognitivos (emoção) dos tipos perceptivos e sensitivos do indivíduo, incluindo-se aí a percepção visual. David Wright-Carr, professor americano residente na *Universidad de Guanajuato* (México), fez uma pesquisa na ampla academia científica. Esse trabalho consistiu em uma vasta catalogação de bibliografia atualizada. Essa pesquisa, intitulada *Embodied cognition and aesthetic experience: a bibliography*, separa uma grande listagem de publicações em onze áreas, e entre elas, está a *Visual perception*. Somente nesse capítulo-lista que aborda a percepção visual, Wright-Carr disponibiliza 174 itens bibliográficos (WRIGHT-CARR, 2017, p. 35-47). O trabalho de catalogação desse pesquisador ajuda a reforçar a ideia de relevância da temática tangente à capacidade visual do ser humano. A revisão do autor confirma também a ampla importância dada ao assunto quando se consideram outras competências no indivíduo, quando este lida com o potencial da interação humana em seu ambiente e contexto por meio da percepção visual.

Considerando-se o fator do componente imagético estar incorporado na formação cultural e habilidade dos jovens na atual conjuntura - sendo uma linguagem de grande índice apelativo, e, em certo sentido, dominada por eles, essa linguagem pode atuar por vários tipos de inteligência (como descritas em Gardner). Assim, a linguagem visual, por meio de seu apelo imagético, provoca uma necessidade de compreensão das possibilidades de transferência e apreensão de conteúdos multifacetados - inclusive o aprendizado do conteúdo e a prática musical. Como um rápido exemplo, pode-se entender tal processo, quando o indivíduo tenta encontrar uma maneira de ‘materialização do som’ como uma forma de controle intencional para entendê-lo, e/ou, como em um caminho que vislumbre a “apreensão do jeito” que um determinado som pode ser produzido. Se para o verbo *pro-duzir* entende-se como “fazer/agir”, sem o prefixo “pro”, o radical *duzir* é definido como “guiar”, provindo do latim *ducere*. Assim, *ducere* é a “guia” em uma ação por determinado caminho, um caminho que seria deixado de



maneira clara, podendo ser considerado também, às vezes, como uma maneira complexa, mas passível de ser dissecada, compreendida, apreendida e desenvolvida como *experiência*.

E no **terceiro** e último **olhar**, trazendo o que Piaget (1973, 1978) fala sobre a importância da concepção do(s) indivíduo(s) interagir(em) com seu objeto - no caso, a música, seus materiais (sons/informações/códigos sonoros) e as ‘pessoas que produzem essa música’. Ampliando que, como sujeito, o professor tem como seu objeto a música e o próprio aluno e, em contrapartida, em uma ordem inversa, o aluno tem, como seu objeto, a música e o professor. Esse é o ‘sentido de fato’ proposto por Piaget, onde ambos, como sujeitos/objetos, nesse relacionamento vão engendrando significados individuais e coletivos que se transmutam em retroalimentação sociosimbólica produzindo *experiências enriquecidas* entre eles.

Delineando a lógica sujeito/objeto, Becker (2009) reforça e interpreta o conceito de Piaget (1973), onde ele diz que:

O sujeito age sobre o objeto, assimilando-o: essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos, com os quais se torna capaz de assimilar, isto é, de transformar objetos cada vez mais complexos. Essas transformações dos instrumentos de assimilação constituem a ação de acomodação. Conhecer é transformar o objeto, transformar a si próprio (o processo educacional que nada transforma está negando a si mesmo). O conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social. (BECKER, 2009, p. 2).

Nessa visão de interação entre o professor e o aluno, entre o sujeito e o seu objeto, buscaria criar-se um ambiente propício para uma troca razoável entre tais atores envolvidos no ensino de música como passíveis de uma realidade, que é percebida mutuamente pela experiência. Segundo Piaget, o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto, mas decorre das interações entre um e outro (PIAGET, 1975-1976).

Reconhecendo o pressuposto de que em certa prática de ensino há a possibilidade de atividades diversas, e essa diversidade pode funcionar como um meio atrativo para manipular essas informações artísticas (conhecimentos e experimentação diversificada em Artes) e materiais musicais (músicas para apreciação e/ou execução), mesmo quando estes, sejam entendidos e captados como produtos acabados (*clips* e a “música de massa”) - ainda assim, a manipulação desses conteúdos pode auxiliar na apreensão de conceitos importantes do pensamento, da filosofia, da história, da poética e da estética. Aí se granjeia, por parte do aluno, sua maior atenção e motivação, podendo se desenvolver a níveis cada vez melhores estas ações psicocognitivas. Assim, Lourenço Filho corrobora nossa visão considerando que



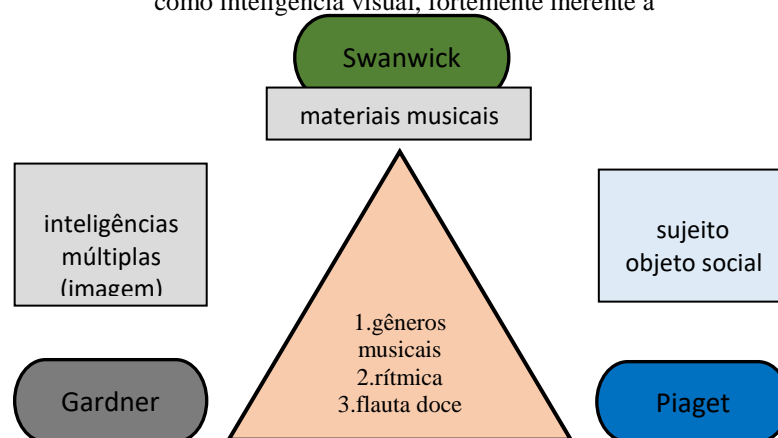
Todos os sistemas insistem no valor da atividade, não em si mesma, como fim, mas visando como fins que o educando gradualmente em si mesmo se proponha. Nesse caso, as atividades múltiplas e dispersas, coordenam-se em funções, quer dizer, passam a responder a alguma coisa sentida ou desejada pelo educando, segundo sua idade ou grau de desenvolvimento. Admitida essa compreensão dinâmica, a ação educativa deverá utilizar as situações de jogo e atividades livres, embora nelas não se contenham. A expressão lúdica é um ponto de partida pelo qual, os impulsos ou interesses se coordenam em propósitos a mais longo termo, ligados a projetos que exigem observação, análise, generalização, aquisição, enfim, dos quadros da vida social. Assim, o interesse ensinará a disciplina e o esforço. De qualquer forma, aprender-se-á a fazer, fazendo; e a pensar, pensando em situações definidas. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 247 apud VASCONCELOS, 1996, p.20).

A atratividade, como mecanismo de motivação para incentivar alunos da conjuntura contemporânea, é um procedimento necessário diante de uma característica marcante, preponderante e sintomática da sociedade pós-moderna, multifacetada, interdisciplinar e operacionalizada por um sem número de informações e fontes destas mesmas informações, que atuam fortemente em atomização icônica e imagética. Essa sociedade e seus membros, principalmente os jovens na atualidade, têm sua coexistência fundada em rede por vias variadas de códigos, símbolos, imagens, sons e hipertextos. O público discente do ensino médio tem uma condição fortemente imagética de entender e de se expressar.

O mundo atual é imagético. A sociedade se traduz principalmente na visualidade; cartazes, placas, *folders*, *outdoors*, esses meios de comunicação dominam a propaganda e a mídia. A TV, as máquinas fotográficas, as filmadoras digitais, os celulares, os *blu-rays*, invadem a casa da população brasileira. (COELHO, p. 189, 2012).

Diante de um público consumidor de tecnologias de ênfase visual, e ao se buscar tratar de assuntos concernentes ao som, é ajustável utilizar conceitos e métodos para o ensino de Música pelas viabilidades da imagem e do movimento. Na compreensão desse contexto socioeducacional dos jovens e as muitas formas que eles utilizam para assimilarem, aprenderem e se comunicarem com o mundo, como síntese e fundamentação para a proposta aqui desenvolvida se propõe um diagrama que resumiria os três eixos conceituais e os seus três respectivos autores: Swanwick, Gardner e Piaget.

Diagrama 1 - Aspectos teóricos como fundamentação para o ensino de Música no ensino médio, julgando relevantes as inteligências sonoro-musical, espacial e corporal-cinestésica, agrupadas e interpretadas neste texto como inteligência visual, fortemente inerente à



Fonte: do autor

Pretender-se-ia indivíduos que experimentassem, ou alunos que pudessem ser sujeitos/objetos sociais que se dessem à possibilidade da experiência. Para Piaget “[...] na maior parte dos países, a escola forma linguistas, gramáticos, historiadores, matemáticos, mas não educa o espírito experimental. É necessário insistir na dificuldade muito maior de se formar o espírito experimental do que o espírito matemático nas escolas primárias e secundárias.” Ainda assim, o educador Piaget sem ter sido de fato um pedagogo, assevera que “[...] É muito mais fácil raciocinar do que experimentar.” (PIAGET, [1949] 1976, p. 39). Assim, a *praxis* da proposta, aqui estudada, estaria voltada para um conjunto de abordagens que pudessem vitalizar a mente criativa do jovem. Seria necessária uma espécie de libertação das amarras conduzidas por um sistema de ensino que socialmente impediria indivíduos de pensar de maneira diferente. A Música, seu ensino e prática, suas propriedades e habilidades adquiríveis, poderiam ser possibilidades de desenvolvimento cognitivo e emotivo, poderiam provocar no indivíduo algum estado mental e/ ou o desenvolvimento de um perfil de personalidade que não tivesse medo de experimentar, mesmo que se admitisse a ocorrência do erro como tentativa de acerto.

3 A METODOLOGIA: OS DESDOBRAMENTOS DOS QUATRO CENÁRIOS DA AULA

Nesta seção e nos seus subseqüentes tópicos, dar-se-á uma atenção maior à metodologia, liberando-se parcialmente de uma estrita preocupação teórica com os pressupostos anteriormente apresentados. No entanto, estes pressupostos não estão separados da aplicabilidade e do *background* das convicções que movem a viabilização desta proposta. Há, a partir de então, uma maior preocupação com a aplicabilidade operacional *in loco*, que envolveria cada sala de aula e os seus respectivos alunos.



Para tanto, o formato de aula aplicado aos primeiros, segundos e terceiros anos, divide-se em quatro momentos de atividades, os quais foram considerados como espaços e oportunidades para compreender informações e conteúdos interdisciplinares em Música e Artes. A proposta teórico-metodológica das quatro atividades é desenvolvida nos termos de uma íntima ligação a aspectos visuais, e tais aspectos se definem como: 1) representação imagética e simbólica na *História da Arte*; 2) análise do *gênero musical* por meio de som, imagem e movimento; 3) gesto, movimento e controle do pulso na *rítmica*; 4) gesto-imagem³ como informação e controle-regência⁴ da experiência coletiva do ensino de *flauta doce*.

3.1. *História da Arte*

Esta primeira seção da aula é desenvolvida com uma atividade de leitura do livro instituído - *História da Arte* de Graça Proença (2010). Os alunos formam os grupos (conforme a realidade espacial da sala) e participam entre eles fazendo uma prática de leitura reflexiva conforme o programa sumarizado no planejamento da disciplina. A discussão ocorre de forma oral entre os alunos (divididos em grupos), e *a posteriori* há uma apresentação oral audível pelos líderes de cada grupo. O conteúdo discutido é moderado pelo professor. Em outro possível modelo, o grande espaço de uma sala de aula contém todos os alunos em uma atividade central conduzida por uma única leitura audível para a classe. Um aluno orador desenvolve a leitura, podendo o professor provocar pequenas interrupções para comentários, sugestões, grifos e apontamentos das informações mais relevantes do texto. Há auxílio por esquemas sintéticos em *quadro negro* e *data show*. Ainda assim, a despeito das inferências visuais, como realçadas em Gardner (1975, 1994) e Strehl (2000), estimula-se a reflexão e o desenvolvimento crítico através da ‘pergunta criativa’ e do ‘argumento sustentável e coerente’.

Os conteúdos, nos capítulos do livro *História da Arte* (PROENÇA, 2010), abarcam os tempos históricos em seus períodos nas Artes - pintura, escultura, arquitetura, artes plásticas, cinema e artes visuais em geral - compreendendo que em cada uma dessas atividades artísticas, estas possam ser indicadas em suas épocas e suas escolas - Renascença, Barroco, Classicismo, Romantismo, Modernismo, Pós-Modernismo, etc. Ao mesmo tempo, em contrapartida, tenta-se avançar em direção ao conceito atual da *não periodização histórica* nas Artes. Para os

³ Somente para este tópico já caberia um estudo específico sobre os tipos amplos de gesto-imagens adotados neste método de ensino coletivo de música - com especificidade em flauta doce.

⁴ Um tipo de regência que usa o corpo e o instrumento como uma expressão unívoca que visa o controle do ritmo, da nota quando pensada a partir de cada altura específica na melodia, da sincronia nos inícios e finalizações das frases, das respirações, do objetivo de coesão sonora máxima na interpretação musical.



terceiros anos, são acrescidos, além do livro, alguns vídeos com discussões filosóficas sobre modernismo e pós-modernismo, incluindo entrevistas com eminentes pensadores como Fredric Jameson - entre outros. Textos críticos sobre a “música de massa” são também discutidos, como exemplo, o artigo de Álvaro Neder (1999) - *Música de Consumo: a repressão do desejo como instrumento de dominação*.

3.2. Gêneros musicais

Como um segundo momento da aula, sem interrupção e em uma rápida transição, outra atividade é centrada na escuta e apreciação musical, utilizando-se vídeos musicais pré-selecionados de apresentações de cantores e bandas em suas performances acústicas, eletrônicas e ou pré-produzidas (clips). Para os primeiros anos do ensino médio, parte-se de uma lógica de gêneros musicais mais conhecidos para os gêneros menos conhecidos (GALIZIA, 2009, p. 78). Nesse sentido, a ordem estudada dos gêneros, estilos e movimentos musicais significativos segue essa disposição: música sertaneja, hip hop, pop, rock nacional, Jovem Guarda, Tropicália, bossa nova, samba, chorinho. Os vídeos, em ‘sua execução’ (play), são comentados pelo professor e alunos, sobre os quais se verifica as possibilidades de elucidações históricas-estilísticas, e informações sobre os instrumentos musicais utilizados pelos músicos no áudio-vídeo. Para os segundos e terceiros anos, cumpre-se uma sequência de gêneros e estilos musicais vinculados às épocas-escolas estudadas conforme a designação e a ordem do programa da disciplina - que tem base respectivamente nas segunda e terceira partes do livro História da Arte (PROENÇA, 2010).

3.3. Rítmica

O terceiro momento da aula é executado com base no método *Guia Teórico-Prático (I e II partes)* de Heitor Pozzoli (1978) - momento desenvolvido em três passos significativos. O *primeiro passo* consiste em uma prática do domínio da coordenação motora por uma marcação de pulso contínuo - isso deve ser considerado como a base deste desenvolvimento rítmico. O pulso, preferencialmente, pode ser marcado com palmas, batendo-se a mão na coxa, por meio da marcação ‘no pé’ e/ou até pelo ‘estalar dos dedos’ (sempre visando possibilidades viáveis mais facilitadas para cada aluno: o importante é desenvolver um senso de controle do pulso contínuo). Um *segundo passo*, trata-se da fixação e/ou revisão dos valores das figuras positivas (som) e negativas (pausas). E, como *terceiro passo*, segue-se com a compreensão de que os pulsos são espaços a serem preenchidos por sons e/ou pausas, com suas respectivas “cargas de Instituto Federal de Mato Grosso - *Campus Confresa*
Revista Prática Docente. v. 2, n. 1, p. 13-30, jan/jun 2017.



valores” - em uma compreensão por uma metáfora de “medidas ou pesos de uma determinada carga (espaço) a ser preenchida(o)”. Imaginar-se-ia um ‘caminhão’ que teria determinado ‘espaço’ para ser ‘carregado’ com ‘limite de uma carga x de peso’. Cada valor de uma dada figura se refere a uma ‘quantidade de tempo’ a ser controlado, os quais equivaleriam a ‘cargas diferentes para diferentes tamanhos de caminhões’. A metáfora aqui recorre à alusão espaço-visual para controle do tempo e suas medidas - os conceitos de Gardner estariam tangencialmente aqui presentes - a sinestesia⁵ por meio da cinestesia⁶ que se estende ao controle do espaço musical - aqui, são as várias e múltiplas inteligências envolvidas no processo de controle rítmico. Recorreu-se à ideia de construir uma ferramenta que combinasse tempo, espaço e som - sob a definição dos próprios termos de compreensão e sentido de um estudo de rítmica. A compreensão do “aspecto espacial” se utilizaria do conceito da “imagem” como recurso para uma “realização e materialização do controle” de cada valor específico das figuras rítmicas, dando condições ao “aluno ritmicista” de exercer pleno desempenho desse tempo rítmico.

Esses passos, ao serem delineados, tanto em uma primeira vez da explicação do exercício, ou em uma segunda para reafirmação, e/ou em uma revisão - tais exercícios rítmicos podem ser repetidos várias vezes para confirmar o entendimento da problemática diferenciada em cada exercício - para melhor domínio, alguns pequenos trechos podem ser mais repetidos (ex.: um a dois compassos separados e sequentes, etc).

Após a primeira exposição, o professor, busca *concatenar mais rapidamente as transições dos três passos* demonstrados acima. Em seguida, de ‘maneira coletiva’ (Piaget), com auxílio da ‘projeção visual’ (Gardner) do exercício rítmico, conclama-se a classe a participar com a ideia de ‘preenchimento dos espaços’ (Swanwick) - como na metáfora mencionada anteriormente - por sons controlados pelo “tempo de cada pulso” (pulso como *marcação de velocidade constante*). A forma oral - pronúncia ‘falada’ - adotada para execução da *rítmica* foi a de proferir os sons com os fonemas “tá - tá - tá...” ou “pá - pá - pá...”, os quais são indicados, segundo as maiores ou menores durações das figuras na *escrita rítmica*. Reforce-se que, nessa escrita, uma linha de tempo é passível de “medição” por estes mesmos pulsos, os quais estão em velocidade constante (regularidade controlada pelo aluno executante). Com base

⁵ Interação espontânea variável em cada indivíduo, é capaz de reunir sensações diversas quanto àquelas ligadas à aparência, mas que podem associar ruídos, sons, música, podendo estes conectar a memória do indivíduo a uma lembrança, uma imagem específica, um odor que faz lembrar uma cor ou um lugar...

⁶ É a percepção do movimento, da posição do corpo, do peso de objetos e coisas junto ao corpo, sensação de resistência material dos objetos e/ou seres que possam provocar estímulos sensoriais no próprio organismo.



no pulso contínuo, cada aluno desenvolve oralmente o preenchimento desses pulsos (espaços) com ajuda coletiva dos outros alunos da classe, somando-se aí, nesse processo, a *supervisão rítmica* do professor. O encaixe oral, em uma interpretação individual ou coletiva, é produzido a partir do pulso.

Como estratégia metodológica, após iniciar-se cada nova fase, um novo exercício esteve disponibilizado em gravação de áudio (formato *mp3*), o qual é enviado sistematicamente ao *e-mail* de cada classe (série), tendo cada aluno acesso a esse *e-mail* que é de uso coletivo da classe. O nível de dificuldade segue uma ordem crescente, entretanto, o desenvolvimento do processo é precisamente pedagógico, acrescentando sempre um constante e gradual progresso das habilidades em *rítmica* musical.

3.4. Flauta doce

A classe do curso de *flauta doce* ocorre em horário alternativo e contrário ao horário convencional da disciplina de Artes. A instituição disponibiliza um instrumento por empréstimo aos alunos que necessitem. Também há aqui um cuidado método-pedagógico que consiste em uma ordem lógica de músicas conforme índices de menor dificuldade e maior dificuldade de execução. O repertório tem uma visão de aprimoramento contínuo e progressivo. Igualmente, como na prática da *rítmica*, existe a disponibilização das músicas (repertório completo) em formato audiovisual em um endereço eletrônico gerenciado pelo professor no *Youtube* (canal de vídeos).

A partir do repertório pré-estabelecido, duas músicas são estudadas no bimestre - uma música por mês. Cada música pode ser aprimorada e desenvolvida quanto: à interpretação, ao domínio do dedilhado e ao sopro contínuo e uniforme - assim, o professor pode, nesse processo, avaliar o aluno em seu desenvolvimento gradual, ou seja, passo a passo. O aluno pode determinar o momento da avaliação final para a referida música do mês (mês/bimestre). Esta avaliação ocorre quantas vezes ele o desejar, até ao prazo final da última semana (após período de três semanas) - que coincide com a prova escrita de *História da Arte* dos outros alunos da classe, aqueles que não estejam fazendo a *rítmica* e nem a prática musical na *flauta-doce* (esta é uma livre opção por parte dos que não decidiram pelas práticas musicais).

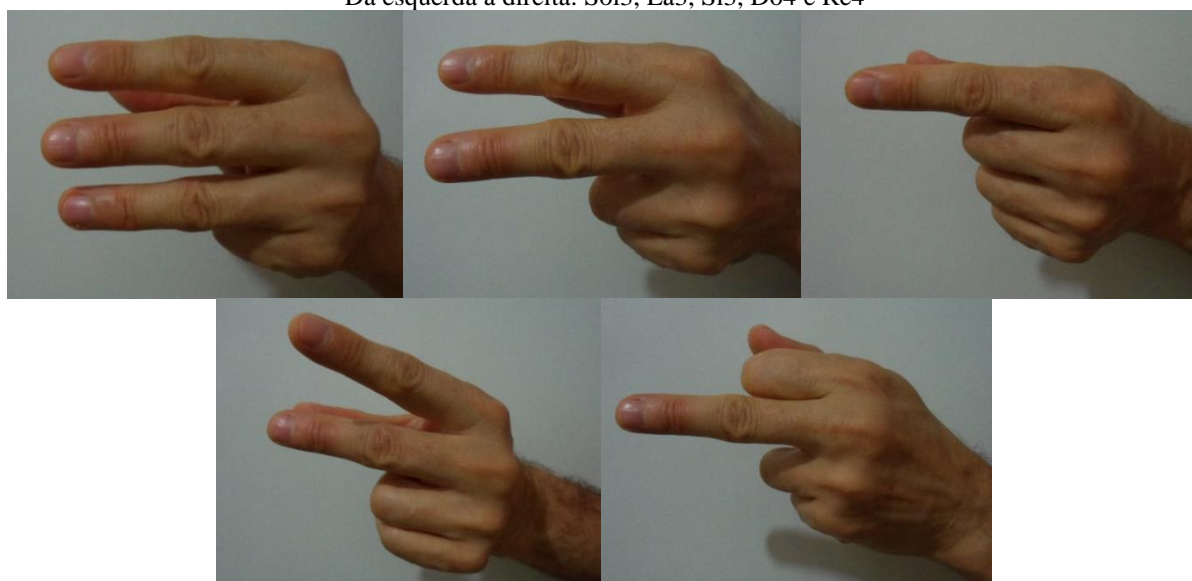
Para o crescente aprendizado em *flauta doce*, as noções teóricas musicais são introduzidas a partir das necessidades inerentes ao cumprimento do repertório. A leitura musical é desenvolvida pelos símbolos musicais tradicionais em concomitância com a descrição cursiva dos nomes das notas (Do, Ré, Mi, etc) que vem logo abaixo da sequência melódica em sua

notação musical. Essa mesma notação é efetuada, em manuscrito, pelo próprio aluno. As durações das figuras (ritmo) na melodia poderão ser auxiliadas por descrições numéricas e/ou outras simbologias particulares do aluno, contanto que, estas facilitem a indicação dos valores e durações destas figuras, viabilizando assim, o controle interpretativo musical que soma a altura (notas) e duração (ritmo).

As “posições dos dedos” no instrumento são demonstradas por uma ‘ênfase visual’ que indica o ‘momento atual’ da nota na sequência melódica. Semelhantemente, em uma *performance* de um regente, a interpretação gestual das “posições dos dedos” na *flauta doce* pelos alunos, a partir da ação condutora do professor durante a execução de qualquer obra musical, é primordial para “firmar” o aluno ao conjunto instrumental. O conceito ‘sinestésico-cinestésico’ *gardniano* é aqui altamente aplicável.

Na Figura 1, da esquerda para à direita, “as posições dos dedos” na mão esquerda, como indicação das notas a serem executadas, podem ser demonstradas fora do instrumento, isto é, com o posicionamento gestual dos dedos “simulando” uma atuação na flauta doce. Como um apontamento das cinco primeiras notas (Sol³, Lá³, Si³, Dó⁴ e Ré⁴) aplicáveis no método e prática do instrumento, os aspectos imagéticos ficam claramente evocados quando pensados como habilidades desenvolvidas com auxílio da percepção visual para o aprimoramento musical.

Figura 1 - O conjunto gestual que indica as cinco notas básicas para a flauta doce (soprano - modelo germânico). Da esquerda à direita: Sol³, Lá³, Si³, Dó⁴ e Ré⁴



Fonte: do autor

Tal procedimento é pontualmente desenvolvido pelo professor, que pode fazer um “solfejo diferenciado” da melodia - cantando as alturas com os nomes das respectivas notas no



instante do ‘momento’ rítmico-melódico. Ou seja, a melodia “solfejada-cantada”, com os respectivos nomes de notas, é reforçada pela demonstração visual da “posição dos dedos” no instrumento para aquela nota, que uma a uma vai ocorrendo no discorrer da regência “simulada” que controla o todo sonoro do grupo de alunos que executa uniformemente a melodia em seu tempo diacrônico.

Esse método é útil para ensaios, memorização e aprimoramento de qualquer música - independente do seu nível de dificuldade. Estas repetições, com o “auxílio visual”, são um importante mecanismo de controle e regência, que possibilita evoluções significativas dos alunos no domínio técnico, na coordenação do dedilhado, na sustentação sonora pelo controle do ar e em todo conjunto geral de musicalidade. O aspecto visual de “condução gestual pelo dedilhado”, quando executado pelo professor-regente, pode gradativamente reforçar a ideia de um produto sonoro coeso na resultante coletiva, isto é, quando “a orquestra” atua com um excelente índice de precisão rítmica, um volume equilibrado e timbrado entre cada instrumento, em uma taxa de afinação cada vez mais considerável na conjuntura do *tutti*⁷.

3.5. O elo e o combustível da proposta: o estímulo da compensação avaliativa

O sucesso verificado entre os estudantes foi causado por um diferencial atrativo na avaliação. Aos que optaram pela *rítmica* e pela *flauta doce*, receberam um tipo de avaliação com um maior peso em relação à prova teórica escrita - cuja avaliação contempla conteúdos teóricos, os quais abarcam *História da Arte*, *gêneros musicais* e assuntos de *rítmica* em seus aspectos concentradamente teóricos.

A prova escrita tem peso de 100 pontos (nota 10,0), enquanto que, com atrativo maior, a prova de *rítmica*, consiste de uma apresentação individual do aluno em sala de aula (ou por uma opção individual - para aqueles alunos inicialmente intimidados com a apresentação em classe - o professor atende em corredores, nos intervalos de aulas, na sala dos professores, etc). Tal apresentação integral do exercício pode render ao aluno 110 pontos (nota 11,0). Ou seja, 10 % a mais que a nota máxima convencional de 100 pontos - aquela porcentagem total que a prova escrita da *História da Arte* pode lhe render.

⁷ Termo do latim, comumente indicado em partitura com vários instrumentos para atuarem todos ao mesmo tempo. Ocorre em uma partitura para orquestra, indica uma ação sonoro-musical de todos os instrumentos atuantes no grupo em questão (*tutti* vem de tudo - todos os instrumentos).



Há ainda outro atrativo: o aluno pode refazer sua *performance* no interstício de três semanas (quantas vezes o desejar), tentando vez após vez, melhorar sua nota. Sua maior nota é sempre mantida, mesmo que em uma dada vez, *a posteriori*, sua *performance* seja de inferior rendimento (isso motiva o aluno a tentar sempre melhores execuções). No momento de prova, o professor sorteia duas linhas sequenciais do exercício rítmico que deverão ser desenvolvidas pelo aluno. Geralmente um exercício rítmico de tamanho médio pode conter de 8 a 10 linhas (“linhas” como equivalentes a frases rítmicas). A apresentação de uma linha, já assegura metade da nota, que equivale a 55 pontos (nota 5,5). A prova escrita tem em sua metade, 50 pontos (nota 5,0). Comparativamente, há uma vantagem na prática da prova de *rítmica*, pois se pode assegurar uma nota com maior peso. Esse maior peso atende às expectativas do aluno em alcançar de ‘maneira mais rápida e mais facilitada’ a sua média bimestral na disciplina.

Em uma proporção crescente de pontuação, a atividade do curso coletivo de *flauta doce* possui um peso de 120 pontos (nota 12,0). Ou seja, sabendo que a nota no diário da disciplina de Artes só comporta um peso máximo de 100 pontos (nota 10,0), conseqüentemente, dentro do bimestre, os pontos excedentes podem somar-se a outra qualquer avaliação, cuja prova não tenha sido executada de forma satisfatória pelo aluno (seja prova escrita e/ou uma das duas provas de prática musical). Desta maneira, os pontos que excedem, ajudam a compor a nota final do bimestre, possibilitando ao aluno uma recuperação pelo seu próprio esforço, interesse e rendimento. Assim, ao aluno é ofertada uma oportunidade de livre escolha no que se refere a mudar de formato de prova. Portanto, por essa opção de livre escolha, a disciplina de Artes oferece três possibilidades de avaliação: prova escrita, prova de *rítmica* e/ou prova de *flauta doce* - com seus pesos diferenciados conforme explicitados acima.

Os alunos que fazem a prova escrita, em linhas gerais, necessitam fazer maior esforço, e consideram essas provas (dissertativas e/ou optativas) mais trabalhosas. Em contrapartida, um bom número dos alunos que fazem, inicialmente, essa escolha pela prova escrita acabam vendo a produtividade dos seus colegas de *rítmica* e de *flauta doce* e acabam interessando-se pela maneira facilitada de se conseguir notas mais elevadas, conseqüentemente, são atraídos para a prática de *rítmica* e/ou *flauta-doce* pela compensação avaliativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se que este relato de experiência possa contribuir como ‘um exemplo de possibilidades’ para o ensino de Música no *ensino médio técnico integrado* nos institutos Instituto Federal de Mato Grosso - *Campus Confresa*
Revista Prática Docente. v. 2, n. 1, p. 13-30, jan/jun 2017.



federais, levando-se em conta, as diversas e múltiplas formas de aprendizado que os jovens possuem. Os quatro momentos da aula na disciplina visaram atender as exigências de uma formação educacional com conhecimento e senso crítico nas Artes em geral, assim como, possibilitar uma vivência em Música para aqueles alunos que assim o desejarem. A proposta tem se mostrado viável no que tange ao engajamento dos alunos, pois se oportuniza que os mesmos organizem seu tempo segundo sua própria iniciativa, necessidade e responsabilidade quanto às obrigações estudantis, acrescentando a eles, possibilidades de evolução e aumento de rendimento no sistema de avaliação aplicado na disciplina. Outrossim, a disciplina de Artes, como aplicada, pode contribuir com a construção de um saber diferenciado e humanizado em um contexto programático de cursos que possuem disciplinas predominantemente oriundas das áreas biológicas e exatas.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Desenvolvimento e aprendizagem sob o enfoque da Psicologia II. PEAD 2009/1. UFRGS, 2009.

BRASIL. **Lei federal n.º 11.769/2008**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Presidência da República, Casa Civil. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei federal n.º 13.278/2016**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Presidência da República, Casa Civil. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

COELHO, Tiago da Silva. A imagem e o ensino de História em tempos visuais. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v.13, n.º 2, pp. 189-199, jul.-dez. 2012.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21 p. 76-83, 2009.

GARDNER, Howard. **The Shattered Mind**. New York: Knopf, 1975.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. London: Paladin, 1985.



GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: 15 Edições Melhoramentos, 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

NEDER, Álvaro. **Música de Consumo: a repressão do desejo como instrumento de dominação**. 1999. Disponível em: < <http://www.samba-choro.com.br/s-c/tribuna/samba-choro.9905/1492.html> > Acesso em: 5 jul. 2013.

OLIVEIRA, Anabela; SALGUEIRO, Elisabete; TAVARES, Cacilda. **A teoria das inteligências múltiplas**, 04 de Novembro de 2012. Disponível em: < <http://crticpombal.blogspot.com.br/2012/11/a-teoria-das-inteligencia-multiplas.html> > Acesso em: 05 jul. 2013.

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

PIAGET, Jean. **Ensaio de lógica operatória**. 1ª. ed. 1949. Trad. M. A. V. de Almeida. Porto Alegre: EDUSP/Globo, 1976.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. (ed. 1975). Trad. M. M. dos S. Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

POZOLLI, Heitor. **Guia Teórico-Prático (I e II partes)**. São Paulo: Editora Ricordi, 1978.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 17a. edição. São Paulo: Editora Ática, 2010.

STREHL, Letícia. **Teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner: breve resenha e reflexões críticas**. 2000. Disponível em:< <http://chasqueweb.ufrgs.br/~leticiastrehl/HowardGardner.pdf> > Acesso em: 7 jul. 2013.

SWANWICK, Keith. **A basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. London: Routledge, 1994.



SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

WRIGHT-CARR, David Charles. **Embodied cognition and aesthetic experience: a bibliography**. 2017. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/312320657_Embodied_cognition_and_aesthetic_experience_a_bibliography> Acesso em: 24 fev. 2017.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo e Editora, 1996.