

Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento

Luciane Cuervo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
lu_cuervo@yahoo.com.br

Leda de Albuquerque Maffioletti

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
leda.maffioletti@gmail.com

Resumo. A presente pesquisa acompanha o processo de aprendizagem da flauta doce de um grupo de 17 sujeitos, com idades entre nove e 13 anos, que participa de um projeto de extensão oferecido por uma escola pública de ensino fundamental e médio em Porto Alegre, buscando compreender como se dá o desenvolvimento da musicalidade. Apoia-se na concepção de musicalidade como uma característica humana, constituída pela capacidade de geração de sentido musical através de uma *performance* expressiva. A metodologia de pesquisa possui abordagem qualitativa, com a realização de um estudo de caso em grupo por meio de observações de aulas e apresentações coletivas de flauta doce. Os resultados demonstraram que o repertório, a prática e estudo, o contexto sociocultural, o acesso à técnica, criação e leitura musical e a ocorrência de apresentações musicais são fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade.

Palavras-chave: musicalidade, flauta doce, *performance* musical

Abstract. The present research traces the recorder learning process of a group of seventeen people aged between nine and thirteen, which participates in an extension program held by a public school in the city of Porto Alegre. This research aims to understand how musicality is developed, based on the concept that this is a human characteristic, constituted by the capacity of creating musical meaning through expressive performance. The methodology applied has a qualitative approach. A group case study was made through class observation and collective recorder presentations. The results demonstrated that: repertoire; practice and study; sociocultural context; access to technique, composition, improvisation, and musical reading; and the occurrence of musical presentations are factors that influence musicality development.

Keywords: musicality, recorder, musical performance

Caracterização da temática de pesquisa

O presente trabalho é um recorte da dissertação de mestrado (Cuervo, 2009), na qual foi realizada uma investigação sobre o desenvolvimento da musicalidade na *performance* de um grupo de estudantes de flauta doce em atividade extraclasse de uma escola pública na cidade de Porto Alegre.

Supomos, inicialmente, que o desenvolvimento da musicalidade na *performance* pode ser observado em qualquer indivíduo, de qualquer

idade ou nível de aprendizagem. Para entendermos esse processo, procuramos identificar os fatores que influenciaram a trajetória dos estudantes de flauta doce envolvidos na pesquisa e os indicadores de musicalidade, os quais foram agrupados em quatro categorias de análise: sonoridade, condução do fraseado, fluência na execução musical – na improvisação, leitura de partitura ou no tocar de cor e a interação musical. Essas categorias de análise foram fundamentais para a caracterização científica do presente trabalho.

Constatamos que não poderíamos chegar a uma clara definição do que seria a musicalidade brasileira, já que não há como generalizar um conjunto de ações e habilidades específicas de forma a enquadrar, em um só conceito, grupos sociais heterogêneos com enorme diversidade cultural como existem no país. Sendo assim, o conceito de musicalidade da presente pesquisa foi cunhado a partir da fundamentação teórica e em sintonia com o contexto de observação de campo.

O termo “musicalidade”, também mencionado como “habilidade” ou “competência musical”, é descrito como a capacidade de geração de sentido de acordo com Gembris (1997), Swanwick (2003) e Stefani (2007, p. 1), “compreendendo o saber, o saber fazer e o saber comunicar”.

A concepção de *performance* nesse trabalho está em conformidade com Sloboda (2008), quando diz que o termo abarca todos os comportamentos musicais manifestos, num sentido conceitual mais amplo que execução instrumental ou interpretação. A *performance* musical é descrita por Clarke (2002) como a constituição e articulação de significado musical, abrangendo atributos cerebrais, corporais, sociais e históricos do executante. O pensamento desses autores converge para a compreensão da musicalidade como a habilidade de gerar sentido musical através da *performance*.

A metodologia utilizada possui abordagem qualitativa em um estudo de caso em grupo. As indagações em relação à temática de pesquisa e necessidades metodológicas foram verificadas e discutidas a partir da fundamentação teórica em conformidade com orientações de Laville e Dionne (1993) e Bogdan e Biklen (1997), aliada à realização do estudo-piloto. Dessa forma, os estudos teóricos e as atividades práticas de pesquisa se retroalimentaram nesse processo de elaboração, revelando a abordagem metodológica mais adequada para o registro, codificação e análise do material coletado numa abordagem qualitativa.

A problemática da pesquisa, portanto, pode ser sintetizada na pergunta:

- Como se dá o desenvolvimento da musicalidade na *performance* com a flauta doce?

Os desdobramentos da problemática apresentam-se nos seguintes questionamentos:

- Quais os indicadores de musicalidade podem ser observados na *performance* dos estudantes de flauta doce?

- Quais os fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade na *performance* através da flauta doce?

Dessa forma, a presente pesquisa buscou uma compreensão do desenvolvimento da musicalidade na *performance* com a flauta doce, valorizando o discurso musical dos sujeitos. O olhar da pesquisa para o educador foi no sentido de registrar e perceber a sua forma de interação e mediação no processo, especialmente no que se refere a um modelo no qual o aluno se inspira, procura imitar ou responde.

Fundamentação teórica: reflexões sobre musicalidade

É comum encontrarmos estudantes e professores que almejam “tocar com musicalidade”, mas, normalmente, não há reflexão sobre o *que* é musicalidade ou *como* ensiná-la. Nesta seção, discutimos esse conceito apresentando os fatores que, segundo Piaget (1973, 1978), interferem no desenvolvimento intelectual da criança e relacionando-os à construção da musicalidade no sujeito. Em seguida, tecemos um diálogo com autores da área de educação musical e filosofia da música, destacando-se Blacking (1976), Gembris (1997; 2006), Elliot (1998) e Hallam (2006), além de pesquisas recentes de Sacks (2007), entre outros estudos, com o intuito de aprofundar o debate acerca das concepções de musicalidade.

Hallam (2006) menciona que o termo “musical” é normalmente remetido a outros termos, como “habilidade” (define a capacidade ou poder), “aptidão” (propensão natural ou talento), “talento” (uma faculdade ou atitude especial) e “potencial” (o que pode vir a ser ou a própria ação, latente).

O uso do termo adequado para se referir à musicalidade é uma dificuldade mencionada por Alda Oliveira, tradutora da obra de Swanwick (2003, p. 84). Em nota de rodapé, explica que não há palavras em nosso vocabulário que possuam o mesmo significado atribuído a *musicality* e *musicianship*, devendo a primeira ser relacionada a talento natural e a segunda a habilidade adquirida e sensibilidade. Pesquisadores brasileiros também utilizaram distintos termos, como “expressividade do discurso musical”, de acordo com França (2000), ou “talento musical”, para Figueiredo e Schmidt (2005, 2008).

Na sociedade ocidental, o termo “musicalidade” passou por distintas fases conceituais. Gembris (1997) dedicou-se a analisar o perfil histórico do

conceito de musicalidade, identificando três fases: a *fenomenológica*, entre 1880 e 1910/1920, a qual consistia na ênfase na discriminação musical, na distinção entre a música boa da medíocre. A segunda fase foi denominada *psicométrica*, com ocorrência a partir de 1920 e chegando aos nossos dias, onde o principal objetivo é o de testar habilidades musicais, independentemente dos aspectos socioculturais do indivíduo. A terceira fase é destacada como a de geração de *sentido musical*, relacionada à habilidade musical de compreender e transmitir o sentido da música que está sendo executada, ouvida ou criada. O autor fundamenta-se em alguns dos principais trabalhos concernentes a esse tema, como de Sloboda, Blacking e Stefani (Gembris, 1997), entre outros autores. Em afinidade com a terceira abordagem, buscamos construir um referencial teórico que privilegiasse esse conceito inserido no contexto sociocultural da investigação, analisando o direcionamento das pesquisas que mapeiam os indicadores desse conhecimento.

Na presente pesquisa, portanto, a musicalidade não foi considerada um dom ou um talento inato, mas um conhecimento que pode ser desenvolvido e potencializado na aula de música. Também entendemos que a musicalidade não passa somente por apreciação estética ou treinamento e repetição, mas, sim, é permeada por um conjunto de elementos inter-relacionados, os quais resultarão em uma *performance* musical expressiva. Nas palavras de Maffioletti (2005, f. 240), “utilizar a música como expressão é acreditar na possibilidade de um entendimento mútuo”.

Musicalidade: uma característica humana

Não há consenso sobre a definição do termo “musicalidade”, mas Hallam (2006) afirma, convergindo com os demais autores vistos até aqui, que a tendência atual é de considerar a musicalidade como uma característica humana. Conforme essa corrente, todos possuem a capacidade (natural) de desenvolver sua musicalidade, que será potencializada ou contida, de acordo com as normas do contexto sociocultural no qual o sujeito vive.

Alguns autores relacionam a capacidade para a música com a capacidade universal para a linguagem, como Ilari (2006), Sacks (2007) e Sloboda (2008), em afinidade com a corrente inatista proposta por Chomsky (1998).¹ Para Sloboda

(2008, p. 25), “dizer que a linguagem e a música são universais é dizer que os humanos têm uma capacidade geral de adquirir competências lingüísticas e musicais”.

Ilari (2006) afirma que há inúmeras evidências sugerindo que os bebês recém-nascidos já estão predispostos a prestar atenção aos elementos musicais da fala e dos padrões sonoros, em conformidade com Barceló Ginard (2003), o qual sugere que a música é natural ao cotidiano da criança. Em concordância com esses trabalhos, Gembris (2006) afirma que a atitude musical existe desde os estágios iniciais da vida humana e, talvez, semanas antes do nascimento.

Enquanto Blacking (1976) afirma que as pessoas são musicais conforme os valores de um determinado contexto, e que umas apresentam maior musicalidade do que outras, para Sacks (2007, p. 103) “o talento musical é muito variável, mas existem indícios de que praticamente toda pessoa é dotada de alguma musicalidade inata”. Segundo ele, a expressão pela música está intimamente ligada à natureza do ser humano assim como a linguagem, acrescentando que:

Nós, humanos, somos uma espécie musical além de lingüística. [...] Todos nós, (com pouquíssimas exceções) somos capazes de perceber música, tons, timbre, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, talvez no nível mais fundamental, ritmo. Integramos tudo isso e “construímos” a música na mente usando muitas partes do cérebro. (Sacks, 2007, p. 10).

A falta ou excesso de sensibilidade à música possui fatores relacionados “à percepção, decodificação e síntese de sons e tempo”, que, segundo ele, caracterizam variadas formas de *amusia*² (Sacks, 2007, p. 105). A conceituação de musicalidade, para esse autor, abrange uma variada gama de habilidades e receptividades, “das mais elementares percepções de tom e ritmo aos aspectos superiores da inteligência e sensibilidade musical, e todas elas, em princípio, são indissociáveis umas das outras”. Ele acrescenta que “todos somos mais fortes em alguns aspectos da musicalidade, mais fracos em outros” (Sacks, 2007, p. 104).

Acreditamos que todas as pessoas possam vir a desenvolver sua musicalidade, dependendo de um contexto favorável em diversos aspectos,

¹ O *inatismo* de Chomsky (1998) prega que os seres humanos teriam um Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL), estando, assim, previamente configurados para adquirir a linguagem no que diz respeito aos aspectos biológicos de sua constituição.

² A *amusia* é a dificuldade – por meio de surdez parcial – em perceber tons e ritmos. Na *amusia total*, “os tons não são reconhecidos como tais, e a música, portanto, não é vivenciada como música” (Sacks, 2007, p. 107).

o qual englobaria um ambiente familiar e escolar propício, como também a oportunidade de interagir em diversas modalidades da experiência musical ao longo da vida. A qualidade da interação entre o sujeito e o objeto “é dada por dois fatores complementares: um *sujeito ativo* num *meio desafiador*” (Becker, 1999, p. 18, grifo do autor).

Em relação ao desenvolvimento da musicalidade, é sensato argumentar que esse processo não se inicia repentinamente, mas é construído passo a passo, na interação do sujeito com o objeto, nesse caso, a música. No entanto, é natural ao ser humano a existência de mecanismos necessários para essa construção. Mesmo que não haja condições favoráveis, a musicalidade “corre pela veia de todos” (Barceló Ginard, 2003, p. 218).

Hallam (2006) sugere que a qualidade do desempenho (no fazer musical) parece depender de uma complexa rede de ligações, destacando conhecimento prévio, motivação, esforço e eficácia. Do ponto de vista dos alunos de música, saber o que estudar (conteúdo), como (metodologia de estudo e ensaio) e por que fazê-lo (motivação), talvez sejam alguns dos princípios básicos que podem resultar em um fazer musical bem sucedido e gratificante. Segundo Piaget (1973), existe um conjunto de fatores que influenciam o desenvolvimento intelectual da criança. Com a convicção de que esse pensamento esteja intimamente ligado ao desenvolvimento musical do sujeito, propomos uma analogia às suas afirmações. O autor argumenta que há variações na velocidade e na duração do desenvolvimento, sugerindo interpretá-las a partir dos elementos ligados a quatro fatores principais: 1) fatores biológicos (hereditariedade, relacionado à maturação interna); 2) experiência física do sujeito a partir do contato com o objeto; 3) fatores sociais (transmissão educativa e cultural); e 4) equilíbrio (a aprendizagem nova gera um jogo de regulações e de compensações que exige uma equilíbrio progressiva e dinâmica).

Esses fatores não agem de forma isolada e progressivamente, mas concomitantemente. Em relação à musicalidade, bem como em qualquer área de desenvolvimento intelectual, fatores biológicos e culturais são complementares, formando uma rede de elementos indissociáveis entre si. Relacionando essas afirmações à música, constatamos que a musicalidade é constituída por um conjunto de elementos do fazer musical que vão

além de habilidades técnicas específicas. Esse pensamento é defendido também por Blacking (1976), Zuckerkandl (1976) e França (2000), entre outros autores.

Diversos autores, como Blacking (1976), Elliot (1998), Hallam (2006) e Gembris (2006), consideram os conceitos de música e musicalidade intimamente ligados ao contexto sociocultural, conforme a experiência, gostos e hábitos de cada um. Blacking (1976) e Elliot (1998) afirmam que o contexto sociocultural do indivíduo é fator determinante na definição e desenvolvimento da musicalidade. Segundo Elliot (1998, p. 17, 1998, tradução minha), “a música, no sentido de obra audível, está histórica e contextualmente determinada”.

É fundamental, portanto, conhecer a origem e a cultura na qual a atividade musical está inserida, para que se possa realizar um fazer musical que gere sentido para os indivíduos envolvidos.

Metodologia de pesquisa

Do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, e utiliza a categoria estudo de caso em grupo como uma forma de conhecer e compreender as ações de um grupo de sujeitos no seu contexto de produção. Os procedimentos técnicos da coleta de dados são a investigação por observação como forma central de trabalho e a entrevista semiestruturada, como fonte complementar de dados.

Encontramos em Bogdan e Biklen (1997) a concepção de grupo como pessoas que interagem e se identificam umas com as outras, partilhando expectativas relativas ao comportamento uma das outras. Percebemos que essa caracterização se aproximava do contexto de pesquisa, pois havia no grupo musical essa afinidade entre os sujeitos, constatada em conversas, ações e manifestações de preferências.

O presente estudo de caso foi realizado em um grupo composto por 17 alunos de nove a 13 anos de idade, sendo dez meninas e sete meninos. Desse grupo, 14 alunos são oriundos de uma escola pública da cidade de Guaíba (RS) e outros três alunos do próprio Colégio.³ O grupo de flautas doces do Colégio é coordenado pela professora Júlia, licenciada em música, com um perfil de organização, espontaneidade e dinamicidade

³ Obtive autorização para divulgação de dados da pesquisa, mas optei por manter o anonimato da instituição, dos estudantes e dos professores envolvidos, através da utilização de pseudônimos. “Colégio”, em letra maiúscula refere-se à instituição que acolheu a pesquisa. Entre os estudantes, os pseudônimos mais solicitados foram inspirados em personagens da novela adolescente *Rebeldes*.

cativante, envolvendo todos os alunos nas atividades. Os componentes do grupo já se conheciam e se encontravam com regularidade nas escolas de origem. Esse fato promove a consolidação de um grupo para fins de estudo. Triviños (1987) considera fatores como a importância dos sujeitos para o tópico pesquisado, a facilidade de encontrar as pessoas, a disponibilidade dos sujeitos para as entrevistas, entre outros, como aspectos preponderantes na conformação da amostra.

A realização da coleta de dados ocorreu em quatro etapas, ao longo de dois semestres letivos. A análise dos dados coletados foi realizada em conformidade com o trabalho de Minayo (2000), que propõe três etapas de organização do material. A etapa de pré-análise consiste na seleção dos documentos a serem analisados, no retorno dos questionamentos iniciais da pesquisa, confrontando-os com o material da coleta e na elaboração de indicadores que direcionem a etapa final de interpretação. A segunda etapa, de exploração do material, é essencialmente a ação de codificação. A etapa final é a de tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos.

Através das entrevistas, foi constatado que as expectativas das famílias dos sujeitos eram diferentes, pois familiares de alguns alunos de Guaíba esperavam que a aula de música pudesse se tornar uma forma de sustento futuro, como artistas locais ou professores. Enquanto isso, as crianças de Porto Alegre viam a aula de flauta doce como uma opção de lazer e, entre seus familiares, não havia expectativas em relação a uma possível colocação sobre o futuro no mercado de trabalho na área artística. Também foi observado que o valor da mensalidade,⁴ apesar de ser bastante acessível e de condição obrigatória para permanência no projeto, era visto de formas diferentes entre os dois subgrupos. Para os alunos de Guaíba a mensalidade era paga com bastante esforço e, em algumas ocasiões, necessitavam de apoio para mantê-la em dia, mas, para os alunos do Colégio e residentes em Porto Alegre, a mensalidade era vista como uma contribuição simbólica.

A turma apresentava muita disposição para aprender, com excelente receptividade a essa pesquisa, elemento facilitador para a criação de vínculo da pesquisadora com os alunos. A primeira observação realizada se inicia ainda fora da sala de música, ao perceber o comportamento extrovertido do grupo de alunos na sua entrada no prédio. Os primeiros momentos em sala de aula também re-

velam a motivação e seriedade com que encaram a aula de música, e o apoio paralelo que recebem da professora Marília, de Guaíba.

As crianças chegaram com 15 min. de antecedência e são identificadas pelos sons da sua chegada: conversas em tom forte e animado, risos e notas tocadas na flauta doce. Tocavam pelos corredores, conversavam sobre assuntos da aula de música e sobre a apresentação musical mais recente, que ocorrera pela manhã em sua cidade (naquele mesmo dia pela manhã em Guaíba!). [...] Antes da profa. Júlia iniciar a aula, as crianças já estão sentadas e com as partituras a postos. Cada uma possui uma pastinha com sacos plásticos, além de uma agenda confeccionada pela profa. Marília (de Guaíba), somente para eventos ligados ao grupo de flautas. (Diário de campo, segunda observação, 2 out. 2007).

Percebemos que o contato com aspectos teóricos da escrita musical ocorre de modo direto e simples, atendendo à demanda espontânea dos alunos.

Musicalidade na *performance* com a flauta doce: resultados da pesquisa

A desejável conexão entre revisão bibliográfica, pesquisa de campo realizada e prática pessoal das pesquisadoras revelou um ponto-chave na pesquisa, relativo ao conceito de musicalidade: não seria encontrada uma definição formal e única, mas, sim, construiríamos uma concepção de musicalidade ligada ao contexto sociocultural e educacional, abarcando experiências e valores estético-musicais e buscando compreender as concepções musicais dos sujeitos da pesquisa.

Todos os autores pesquisados nesse trabalho dedicaram-se a descrever as condições necessárias para o desenvolvimento da musicalidade, a forma de ocorrência e a necessidade de refletirmos sobre essa temática a fim de enriquecermos nossas práticas e saberes musicais como músicos e educadores. No entanto, encontramos em Gembris (2006) uma definição objetiva do conceito de musicalidade, relacionada por ele à habilidade musical, a qual norteou a seção conclusiva dessa investigação. Para o autor, a atitude musical é a capacidade de perceber e dar forma a sons e a habilidade resultante de comunicar sentido, significado e sentimentos. A habilidade musical e seu desenvolvimento não formam campos isolados, e devem ser vistos igualmente nos contextos de outros aspectos de personalidade e de condições socioculturais.

⁴ O valor da mensalidade, em 2007, era equivalente a quatro passagens de ônibus urbano comum.

Nessa investigação, portanto, o conceito de musicalidade foi construído levando-se em conta todos os fatores acima mencionados, e pode ser sintetizado na seguinte definição: *a musicalidade na performance com a flauta doce é caracterizada pela habilidade de gerar sentido através da música.*

A relação entre a compreensão do discurso musical e a técnica musical promovem uma execução musical fluente, seja em uma improvisação, seja na execução de cor de uma música que conhece de ouvido, ou ainda lendo partitura. Dentre essas atividades, o grupo investigado apresentou menor familiaridade com a terceira, demonstrando que a leitura de partitura, por vezes, pode dificultar a *performance*, especialmente quando é proposta simultaneamente ao aprendizado inicial do instrumento.

A interação permite ao grupo realizar trocas entre práticas e saberes afetivos e cognitivos entre os próprios sujeitos com a música e entre eles e as professoras. Participando ativamente do processo de aprendizagem coletivo e individual, os sujeitos fortalecem sua autonomia de pensamento, autoestima, criatividade na resolução de problemas, entre outros aspectos do desenvolvimento musical. Segundo Swanwick (1994):

Para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a “competir” com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos “professores”.

Conclusões

Uma das características marcantes do processo de desenvolvimento da musicalidade observada no campo de pesquisa foi a constatação de que os sujeitos progrediam paulatinamente em pontos distintos de leitura e técnica instrumental. A técnica instrumental do grupo, desenvolvida de forma gradativa ao longo dos dois semestres de observação, esteve sempre subordinada à expressividade musical, mesmo que de forma intuitiva.

A complexidade do conjunto de elementos necessários para uma boa execução instrumental por leitura era tamanha, que parecia impossível

progredir em todas as dimensões de forma homogênea. Quando tentavam ler a partitura, acabavam relaxando no andamento ou na sonoridade, por exemplo. Sloboda (2008) chama a atenção para a dupla tarefa enfrentada pela criança, de tocar um instrumento e ler a partitura, afirmando que cada uma delas requer habilidades distintas que juntas parecem intransponíveis. A solução para esse problema, segundo o autor, seria liberar a execução instrumental da leitura da partitura, através da memorização da melodia. Esse comportamento musical levou-nos a refletir sobre o papel da consciência de nossas ações e a sintonia entre intenção e desempenho: podemos “querer tocar de forma expressiva”, mas não conseguimos manifestar isso na execução musical. Uma etapa mais complexa é a consciência sobre esse processo: tendo um objetivo a alcançar e conseguindo identificar os obstáculos a seguir, o sujeito poderá agir mais eficazmente na resolução dos problemas.

Com o objetivo de contextualizar e analisar os dados encontrados na pesquisa de campo, procuramos agrupá-los em relação aos fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade no grupo observado. Os fatores identificados foram:

a) A construção do repertório: O repertório, bem explorado, motivou os sujeitos a superar seus limites técnicos. Depois do trabalho com o arranjo *funk*, que marcou o início da atuação da professora Júlia com a orquestra de flautas, os sujeitos estavam mais receptivos a outros gêneros musicais, e também mais confiantes em sua capacidade de execução instrumental. No trabalho com a *Gavote*, de Praetorius, foi notório o empenho dos alunos na resolução dos problemas de leitura e execução musical, apesar de ser uma peça considerada fácil e desconhecida (portanto desinteressante) para eles. Por esses elementos, entendemos que o repertório possui fundamental importância como gancho temático dentro da proposta pedagógica da professora Júlia.

b) Prática coletiva e estudo individual: De um modo geral, o grupo de flautas doces do Colégio demonstrou incomum engajamento individual e coletivo nas atividades musicais ao longo dos dois semestres de observação. A repetição exaustiva do estudo e execução da mesma peça não era um empecilho para a aula, já que os alunos desejavam muito superar suas dificuldades e realizar uma boa apresentação musical.

c) Acesso à técnica, criação e leitura musical: A concepção de uma boa execução musical para os alunos significava tocar as notas certas, e depois conseguir tocá-las rapidamente. Sendo assim, mesmo que haja pouco som (som fraco em função do pouco ar emitido no tubo da flauta), mesmo que a articulação esteja “mole”, imprecisa, irregular, os sujeitos valorizam a execução daquele aluno (colega) que toca rápido e com as posições certas dos dedos na flauta doce.

d) Contexto sociocultural: O fator socioeconômico foi destacado nas primeiras descrições feitas pela professora Júlia e torna-se mais relevante à medida que os alunos de Guaíba surpreendem pela motivação e engajamento, tentando superar todas as dificuldades financeiras que enfrentam.

e) Apresentações musicais: As apresentações musicais consistem em grande estímulo para estudantes, gerando expectativas, acelerando o processo de estudo, contribuindo, quando bem conduzidas, para a desenvoltura da capacidade de expressão individual e coletiva. As crianças constataram que as apresentações musicais também são um momento de forte interação musical entre os colegas e integrantes de outros grupos, com os quais se comparavam e buscavam superar de forma construtiva.

Ao elencar alguns dos fatores os quais julgamos de maior relevância no desenvolvimento da musicalidade na *performance* instrumental, concluímos este artigo destacando o papel da atividade musical coletiva e das ações que geram sentido no fazer e na aprendizagem. Permeando todos os fatores anteriormente apontados, de forma integral ou parcial, as ações coletivas possibilitaram um crescimento do grupo como um conjunto de sujeitos que possuem o mesmo objetivo: fazer música através da flauta doce, e fazê-lo de forma expressiva e prazerosa.

A identidade do grupo formou-se a partir de características de cada sujeito, mas constituiu-se como uma “entidade coletiva”. No grupo, histórias pessoais – trágicas, comuns ou felizes – somam-se a saberes e ações, formando um mosaico colorido e instigante de fatores, responsáveis por uma aprendizagem que possui sentido no grupo. Segundo Becker (2002), crianças e adolescentes não deixam de fazer alguma coisa por ser difícil, mas porque não tem sentido para eles.

Mesmo os alunos novos possuem uma boa sonoridade e a produzem de forma espontânea, o que nos leva a crer que esse indicador de musicalidade é acessível a qualquer estudante de flauta doce. Podemos supor, também, que a sonoridade é um dos primeiros, se não o primeiro indicador que poderia ser explorado, pois necessita apenas de ar – com a condução do mesmo no tubo da flauta doce – como matéria-prima.

As aquisições técnicas de digitação e articulação, contudo, formam uma complexa rede de elementos que nem sempre se desenvolveram de forma gradual e regular. A diferença percebida entre os alunos novos e antigos se deu a partir da desenvoltura na digitação (os antigos conhecem mais notas na flauta doce e conseguem executá-las mais rapidamente). Mesmo aqueles sujeitos que não conseguem articular regularmente procuram separar os sons com outros recursos, como a interrupção do ar através do movimento de abrir e fechar a boca. E a digitação, de um modo geral, é o primeiro ponto técnico perseguido enfaticamente pelos alunos – eles querem tocar rápido, e nem sempre priorizam a sonoridade.

Nessa direção, acreditamos que não haja uma ordem rígida no desenvolvimento desses indicadores, mas uma sequência dinâmica de aquisição de habilidades, conforme os interesses e necessidades de cada sujeito e a abordagem da professora na condução do grupo. Há uma interdependência entre a digitação, articulação e sopro, mas os sujeitos encontram estratégias de compensar a falta de agilidade em um dos elementos, buscando a resolução dos problemas de forma espontânea e criativa. As estratégias das crianças acontecem por aproximações do que elas julgam ser um modo de aprender: guiam-se por aspectos mais imediatamente acessíveis ou visíveis, como imitar o movimento dos dedos da professora.

Coordenar essas habilidades – sopro, articulação e digitação de forma concomitante à leitura de partitura, no entanto, configurou-se como um grande desafio no desenvolvimento do grupo. Em alguns momentos, chegamos a questionar: a leitura de partitura ajuda ou prejudica a construção da musicalidade do estudante de flauta doce?

O que constatamos no campo de pesquisa foi a importância da motivação pessoal e coletiva para a construção de uma *performance* expressiva. Exemplo disso vem do repertório, pois mesmo aparentando ser tecnicamente superior ao que o grupo poderia executar, pôde ser eficazmente interpretado em apresentações públicas. Ao fazer

sentido para os sujeitos, as músicas selecionadas por eles ou propostas pela professora Júlia foram estudadas com afinco e interpretadas de forma expressiva pelo grupo.

No complexo e dinâmico processo de desenvolvimento da musicalidade, a imitação de um modelo a seguir, como o som da professora ou a destreza na digitação de um colega, foi um fator relevante na investigação. Quando eles combinam estratégias entre si, ou procuram ouvir a professora ou os colegas mais experientes, estão centrando sua atenção na audição, que desenvolve uma sofisticada percepção dos sons que almejam saber produzir.

A aquisição gradativa das habilidades musicais promove, em cada aprendizagem nova, uma noção de totalidade do saber-fazer, que possibilita a

expressividade na *performance*. Essa aprendizagem nova, por sua vez, também se amplia e se modifica durante o desenvolvimento da musicalidade.

Acreditamos, portanto, que o desenvolvimento da musicalidade na *performance* é marcado pela capacidade crescente de coordenar diversos elementos que fazem parte do contexto do fazer musical. As coordenações tornam-se mais complexas, não só por envolver mais elementos, mas porque a conexão feita gera sentido musical expresso na *performance*.

Podemos dizer, dessa forma, que o desenvolvimento da musicalidade não é uma trajetória que se dirige a um determinado alvo onde se quer chegar de modo definitivo, mas experiências em um processo contínuo, sem que possamos definir um ponto inicial ou um marco final.

Referências

- BARCELÓ GINARD, B. J. *La gènesi de la intel·ligència musical em l'infant*. Barcelona: Dinsic, 2003.
- BECKER, F. Tomada de consciência: o caminho do fazer ao compreender. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 16., 1999, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 1999. p. 17-22.
- _____. Conhecimento e aprendizagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 16., 2002, Montenegro. *Anais...* Montenegro: Fundarte, 2002. p. 24-30.
- BLACKING, J. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1976.
- _____. Music, culture and experience. In: BLACKING, J. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press, 1995. p. 323-342.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1997.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- CLARKE, E. Understanding the psychology of performance. In: RINK, J. (Org.) *Musical performance: a guide to understanding*. London: Cambridge University Press, 2002. p. 59-72.
- CUERVO, L. da C. A expressão da musicalidade com a flauta doce: reflexões e estratégias. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16.; CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2007. 1 CD-ROM.
- CUERVO, L. da C. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ELLIOT, D. J. Música, educación y valores musicales. In: GAINZA, V. H. (Org.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe, 1998. p. 11-32.
- FIGUEIREDO, S. L. F.; SCHMIDT, L. Discutindo o talento musical. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2005. p. 385-392.
- _____. Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não-músicos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2008. p. 423-429.
- FRANÇA, C. C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 1, p. 52-62, 2000. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/01/Vol01_cap_05.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2008.
- GEMBRIS, H. Historical phases in the definition of musicality. *Psychomusicology*, Halle-Wittenberg: Martin Luther University, v. 16, p. 17-22, 1997.
- _____. Research on musical development in a lifespan perspective: an introduction. In: GEMBRIS, H. (Ed.). *Musical development form a lifespan perspective*. Frankfurt: Peter Lang, 2006. p. 11-20.
- HALLAM, S. Musicality. In: McPHERSON, G. E. (Org.). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 93-110.
- ILARI, B. S. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. S. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção musical*. Curitiba: UFPR, 2006. p. 271-302.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- MAFFIOLETTI, Leda de A. Musicalidade humana: aquela que todos podem ter. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais: educação musical hoje: múltiplos espaços. novas demandas profissionais*. Santa Maria: UFSM, 2001a. p. 53-63.
- MAFFIOLETTI, L. de A. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- SACKS, O. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SLOBODA, J. *A mente musical: a psicologia definitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- STEFANI, G. Uma teoria de competência musical. *Música & Cultura: Revista On-Line de Etnomusicologia*, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.musicaecultura.ufba.br/numero_02/artigo_stefani_01.htm>. Acesso em: 22 maio 2007.
- SWANWICK, K. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 4/5, nov. 1994. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acesso em 9 dez. 2008.
- _____. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZUCKERKANDL, V. *Man the musician*. Princeton: Princeton University Press, 1976.

Recebido em 03/02/2009

Aprovado em 11/03/2009