

Otimização do ensino aprendizagem instrumental: um estudo sobre a memorização de informações nas aulas de violino

Clarissa Foletto

INET-MD – Instituto de Etnomusicologia, centro de estudos em música e dança

Universidade de Aveiro / Portugal

clarissafoletto@gmail.com

Resumo: O presente estudo investiga como os professores de violino podem auxiliar os alunos a otimizarem o processo de memorização. Autores que investigaram esta temática destacaram a necessidade de um acesso eficaz às informações armazenadas, através da utilização de “pistas” (Retrieval Cues). No ensino do desporto essas mesmas “pistas” vêm sendo investigadas como forma de melhorar a comunicação, bem como promover uma aprendizagem mais significativa e que otimize a memorização. O objetivo deste estudo exploratório foi identificar pistas de ensino e o seu uso em aulas individuais de violino. Esse tópico de investigação surgiu a partir da minha experiência de sala de aula enquanto professora de violino, quando muitas vezes me questioneei: “Porque preciso repetir tantas vezes determinadas instruções a alguns alunos? Porque é que às vezes os alunos não se lembram das informações na aula seguinte?” Essas e outras perguntas me levaram a uma observação detalhada sobre a interação entre professor e aluno num contexto de aula instrumental. Os resultados deste estudo enfatizam a importância e a necessidade de sistematizar o uso das pistas de ensino como ferramentas de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem instrumental; comunicação; pistas de ensino; memória; competências performativas.

Abstract: The present study explores how violin teachers can assist students in optimizing the memorization process. Authors who have investigated this theme have highlighted the importance of effective access to stored information through the use of specific cues (retrieval cues). In physical education, the same cues have been investigated as a means of improving communication, as well as promoting meaningful learning and memory optimization. The aim of this exploratory study was to identify teaching cues and their use in one-to-one violin lessons. This research topic emerged from my experience as a violin teacher when I began to question myself: “Why should I repeat some instructions so many times for some students? Why do they remember some instructions instead others?” These, and others questions, led me to undertake a detailed observation of teacher and student communication behind classroom doors. The results of this study highlighted the importance and the need to systematize the use of teaching cues as a teaching tool.

Keywords: Instrumental teaching and learning; communication; teaching cues; memory; performance skills.

Introdução

A aprendizagem de um instrumento musical é um processo que envolve a aquisição e o desenvolvimento de competências, muitas vezes comunicadas verbalmente pelo professor através de um vocabulário específico (Sloboda 2000). Tal vocabulário inclui termos de difícil compreensão para alunos em fases iniciais de aprendizagem, quando a construção de conceitos e significados está ainda a ser desenvolvida (Novak 2010). No entanto, o professor de instrumento precisa encontrar meios de comunicar o conteúdo de forma a que este possa ser compreendido e memorizado por um público com as características supracitadas.

Uma alternativa apontada como possível estratégia para facilitar esta comunicação entre professor e aluno é o uso de estímulos específicos, i.e. figuras, objetos, gestos ou palavras, como uma ferramenta de ensino. No domínio da psicologia cognitiva esses estímulos são reconhecidos como “*Retrieval cues*” (Indícios de recuperação¹⁰) e têm a função de ajudar na compreensão e na consequente recuperação de informações na memória de longa duração (Baddeley 1999, Gleitman et al. 2010).

O conceito de *retrieval cues* tem vindo a ser explorado no ensino do desporto como *pistas de ensino*, para simplificar as informações a serem comunicadas (Petrakis e Konukman 2001; Rink 1993) e na performance musical como pontos de referência que auxiliam os performers na memorização musical, i.e, *performance cues* (Chaffin et al. 2010). No entanto, no ensino da música, o uso de *pistas de ensino* como estratégia para otimizar a comunicação entre professor e aluno tem sido pouco explorado. Apesar desta reconhecida lacuna pedagógica, alguns autores já têm destacado a dificuldade na articulação e expressão dos elementos da música da aula de instrumento (para mais detalhes ver Burwell 2012).

Com base nos pressupostos acima apresentados, o objetivo desse estudo exploratório é identificar diferentes exemplos de *pistas de ensino* e o seu uso na comunicação entre professor e aluno em aulas individuais de violino. Para isso duas questões serão respondidas ao longo do presente trabalho:

1. O que pode ser reconhecido como uma pista de ensino nas aulas de violino?
2. Como as *pistas de ensino* são usadas durante a aula?

Para responder a estas questões um estudo observacional em aulas de violino foi realizado, sendo que o foco de observação foi a comunicação entre professor e aluno.

¹⁰ Foi optado a utilização do termo em inglês por não haver uma tradução que conseguisse descrever o verdadeiro significado do termo.

Tanto os resultados deste estudo como as suas possíveis implicações serão aqui discutidos.

Estudo exploratório

Observações não participantes e entrevistas semi-estruturadas foram as ferramentas de coleta de dados cujo o foco esteve sempre centrado nas instruções dadas pelos professores. Este estudo envolveu seis participantes do sexo feminino de um conservatório de música de Portugal: (a) dois professores de violino, com idades entre 28 e 32 anos; ambos os professores têm um diploma de graduação em música e respectivamente 6 e 10 anos de experiência ensinando. (b) Dois alunos de cada professor (n=4), idades entre 11 e 13 anos; os alunos estavam a frequentar o II, III e IV graus do Sistema Português.

Três sequências de aulas de cada aluno foram gravadas durante o segundo período letivo de 2012. Cada professor ficou responsável por manusear e controlar a câmara com a única restrição de que esta deveria ficar num local que pudesse sempre capturar a imagem do aluno e do professor. No final da última aula do período, foi conduzida uma entrevista com cada um dos participantes para caracterizar os mesmos. O material total resultou em doze gravações em vídeo das aulas individuais (cerca de 45 minutos cada aula). Deste material foram selecionados segmentos com aproximadamente 22 minutos, nos quais o foco de trabalho era sempre a mesma obra musical que estava a ser trabalhada por cada aluno. O tempo total do material de aula que foi analisado resultou em 267 minutos.

Todos os participantes estavam cientes que estavam a fazer parte de uma investigação em que o material coletado seria utilizado somente para fins académico-científicos. Também foram informados que a temática que estava a ser investigada era sobre otimização do ensino e aprendizagem instrumental. No entanto o foco de observação (a comunicação entre os participantes) não foi comentada para minimizar a interferência na naturalidade dos dados.

Os segmentos das gravações digitais foram analisados com o suporte do software WebQDA (*Web Qualitative Data Analysis*). O processo de análise foi dividido em cinco passos:

- i. Seleção - escolha dos trechos onde a mesma obra musical estava sendo trabalhada por cada aluno;
- ii. Transcrição - inspirada no quadro de transcrição da comunicação multimodal (Rostvall e West 2003);

iii. Identificação: as informações sumariadas foram encontradas nos trechos selecionados com base nas cinco características das *pistas de ensino* no desporto, i.e. guiar o foco durante a performance, dar um claro quadro da competência, ser precisa, essencial para a tarefa apresentada, apropriada para a idade e a fase do aluno (Petrakisko e Nukman 2001; Rink 1993);

iv. Codificação - todas as informações sumariadas foram codificadas através das competências de performance - i.e. estrutura, notação e leitura, auditivas, técnicas e motoras, expressivas, apresentação (Davidson 2002: 97);

v. Interpretação - a triangulação das competências de performance com a comunicação multimodal e a informação sumariada.

Resultados

Um conjunto de *pistas de ensino* foi identificado por meio da análise qualitativa. A tabela I mostra alguns exemplos de *pistas* que foram observados nas aulas:

	<i>Comunicação verbal</i>	<i>Comunicação não verbal</i>
Pistas de ensino	Levante o cotovelo; Escorrega; Olhe o arco; Capitão gancho; Pressione a mão direita; Levante o violino; Escada; Olhe o primeiro dedo; Mais arco; Aproxima; Impacto; Sonoro; Economize o arco.	Professor toca no cotovelo do aluno; Professor faz uma barreira com o arco para o aluno não tirar o arco do ponto de contato; grandes movimentos com os braços imitando o arco

Tabela I. Alguns exemplos de *pistas de ensino* nas aulas de violino

Também foi possível verificar que a informação sumariada com o potencial de ser *pista de ensino* foi introduzida primeiramente com uma explicação detalhada do conteúdo e posteriormente repetida pelo professor. Os trechos apresentados na tabela II exemplificam esse contexto (as pistas foram destacadas em negrito):

<i>Pistas Verbais</i>	<i>Pistas não verbais</i>
PA: Eu não estou a gostar nada do arco, o problema é que tu demoras montes de tempo para ir na corda lá depois de estar na corda mi e tu fazes tipo como se a lá estivesse aqui e a mi aqui [professora demonstra no violino] PA: Elas são pertinho uma da outra não são? A2: São! PA: Tenta lá não te afastar muito, não abaixar tanto o braço. Ok, 3 e... [professora pega no arco da aluna e tocam juntas] (...) PA: Elas estão próximas tas a ver? Olha para o teu braço, ele quase não mexe A2: Mas o meu braço fica aqui preso! PA: Pois é que tu fazes demasiado, tem que haver contacto. O segredo está em aproximar o arco da corda, como se fosse um escorrega, não como se fosse umas escadas. A: pois (...) P: tenta lá outra vez! [Após aluna tocar professora pergunta] Isso é um escorrega?	PB: Tens que ter atenção porque vais perder som se tocares muito em cima do ponto, sim? Quando estás a fazer as semicolcheias eu quero que utilizes mais o pulso. [Professora demonstra tocando, logo a aluna toca do trecho solicitado enquanto a professora encosta no arco da aluna, fazendo uma espécie de barreira para o arco não ir ao espelho] PB: Vai Sílvia. Última linha. [professora continua a fazer a barreira](...) PB: Ok, continuo sem gostar, acho que tu consegues fazer muito melhor com o arco. A2: com o arco? PB: pões o arco demasiado assim para lá, quero mais para cá [professora mostra]. Por isso que eu estava a te dizer para por o violino mais para fora. Se puseres o violino mais para fora o arco vai ficar direito do si. [Professora encosta na mão do arco e faz novamente a barreira] PB: isso!

Tabela II. Excertos 1 e 2 das aulas dos professores A e B.

Uma abordagem quantitativa aos dados demonstrou que a maior parte das *pistas de ensino* foi usada durante a comunicação verbal, e mais especificamente quando os professores focaram os aspectos técnicos e/ou motores.

Além disso, algumas pistas foram também utilizadas quando estavam sendo abordadas competências expressivas, que por sua vez emergiram sobretudo da comunicação não verbal. Na figura I estão representados o número de ocorrências de *pistas de ensino* na comunicação verbal e não verbal durante o ensino de competências performativas.

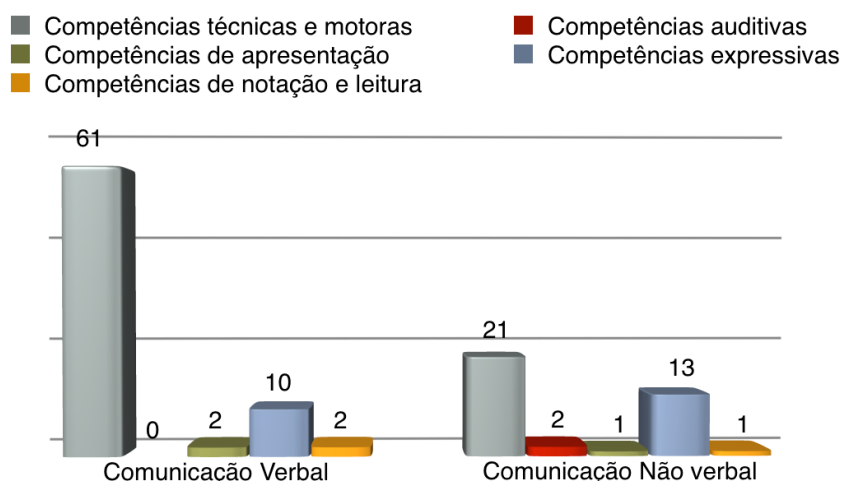


Figura 1. O uso de *pistas de ensino* na comunicação verbal e não verbal

Entretanto, pode-se verificar através das entrevistas dos professores a necessidade em utilizar estratégias ou ferramentas de ensino que possam minimizar a repetição de informações nas aulas. O excerto 3 apresenta a descrição da professora B sobre esse problema:

(...) No violino tu tens que pensar em muitas coisas ao mesmo tempo, quando eu era estudante era igual, a minha professora repetia muitas vezes a mesma coisa, e o ridículo é que repete-se n vezes uma coisa, se for outro professor a dizer exatamente a mesma coisa por outras palavras, ou mesmo que seja pelas mesmas palavras, eles fazem [alunos], o que é muito interessante. Agora o fato de eu ter que repetir várias vezes a mesma coisa, pois, eles próprios as vezes dizem 'ah professora bolas, repetiste tantas vezes, eu já sei eu já sei', eles próprios têm noção que eu repito as coisas muitas vezes (...) Eu tento fazer de tudo para que eles façam, seja por palhaçada, seja por falar um bocadinho mais alto (Excerto 3 da entrevista com professor B).

Nas aulas observadas foi ainda possível verificar momentos de excesso de informação na comunicação entre professor aluno, com pouca ou nenhuma utilização de *pistas de ensino*. O trecho seguinte indica na fala do professor uma sobrecarga de informação, e o uso de conceitos técnicos sem uma negociação de significados. No discurso do aluno fica evidente as dúvidas geradas.

PA: Olha sabes o que mais, eu queria ver a parte em que tu colocas o quarto dedo

A1: Esta parte ainda não sei bem

PA: Tens que por o terceiro dedo mais alto [professora mostra]

[Aluno toca]

PA: Puseste o quarto dedo bem mas o terceiro estava baixo. Faz daqui desse dó faz o favor, depois prepara o quarto dedo, não te esqueça está bem? E olha, não toques na corda errada e controle a amplitude do arco direito.

A1: Aqui é assim ou assim? [aluna está indecisa onde deve estar com o arco]

PA: É para cima. Põe bem a mão esquerda! Faz: Lá, Si, Dó para ver se está afinado [aluna toca]

PA: Mas com um som decente!

(Excerto 4 da entrevista com professor A)

Esse exemplo ressalta a importância do uso de pistas que possam otimizar a comunicação entre professor e aluno, bem como a negociação dos conceitos associados a essas pistas.

Discussão

Até o presente momento, os resultados conseguidos permitem inferir que os professores tem usado as *pistas de ensino* com as seguintes funções:

- i. Aconselhar - Geralmente antes do estudante começar a tarefa ou durante a realização da mesma, o professor usa palavras como “prepare”, “levante”, “olhe” e “cuide”, por exemplo, “Levante o violino”.
- ii. Diagnosticar - *Pistas de ensino* que são usadas para apontar o diagnóstico, após a constatação de um problema. Foram detectadas após o aluno tocar ou realizar uma tarefa. Neste caso, são recorrentes as metáforas que por sua vez formam um novo vocabulário, por exemplo, “capitão gancho”.
- iii. Enfatizar - Estas *pistas de ensino* têm a função de destacar algum aspecto técnico ou interpretativo durante a aula. Esta função enfática é profundamente explorada através de instruções não verbais, como por exemplo, o professor fazendo grandes movimentos com os braços, tentando imitar o arco.

Na figura II são ilustradas as funções até aqui identificadas em momentos específicos do decorrer da aula, isto é, na apresentação da tarefa, no empenho e nas estratégias de resolução de problemas, tanto pelo aluno quanto pelo professor.

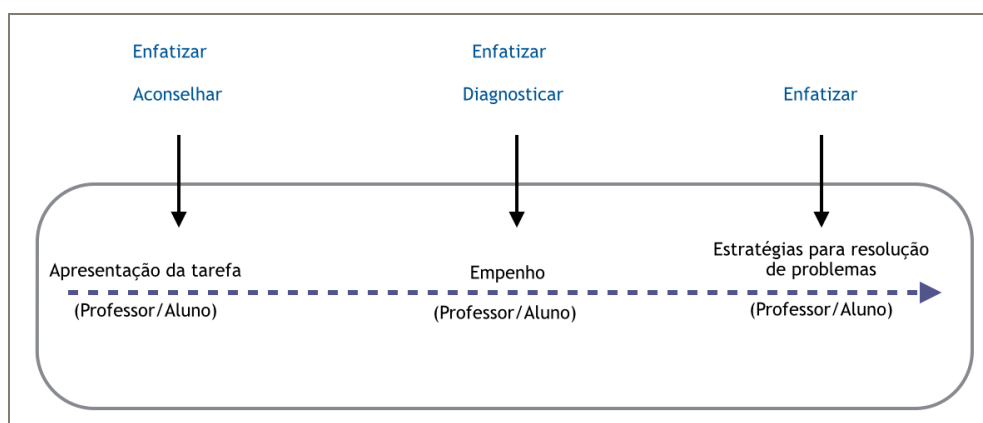


Figura II. As funções das *pistas de ensino*

Considerações finais

Os resultados aqui apresentados contribuem para o reconhecimento das *pistas de ensino* no contexto instrumental. A análise possibilitou responder às duas questões levantadas no início deste artigo. Relativamente à primeira questão, o que poderia ser reconhecido como uma pista de ensino nas aulas de violino, fica evidente a presença de informações sumariadas nas instruções dos professores, tanto de forma verbal quanto não verbal. Já em relação à segunda questão, relativamente ao uso de *pistas de ensino* durante as aulas, além do destaque ao contexto em que elas estão inseridas no decorrer da aula, pode-se diagnosticar a utilização pelos professores com três diferentes funções (aconselhar, diagnosticar e enfatizar uma informação). Contudo, nas entrevistas foi destacado pelos professores a dificuldade e a aparente necessidade de comunicar as suas ideias de forma clara aos seus alunos. Entretanto, os professores demonstraram pouca consciência do uso de *pistas de ensino*, além dos momentos onde uma sobrecarga de informação foi detectada. Estas conclusões evidenciam a importância do uso de pistas que possam otimizar a comunicação entre professor e aluno, bem como a negociação dos conceitos associados a essas.

Os desafios para as próximas etapas de investigação passam por identificar dentro das *pistas de ensino* aquelas que possam ser potenciais *retrieval cues*, i.e. que tenham a função de recuperar informação previamente codificada.

Agradecimentos

A CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento pessoal de nível superior, Ministério da Educação, Brasil; ao INET-MD Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança, Portugal; ao Conservatório de Música de Ourém e Fátima, Portugal e aos professores e alunos que participaram deste estudo.

Referências

- Baddeley, Allan (1999) *Essentials of Human Memory*. Hove: Psychology Press.
- Chaffin, Roger et al. (2010) "Preparing for memorized cello performance: the role of performance cues". *Psychology of Music*, 38(3): 3-30.
- Davidson, Jane (2002) "Developing the ability to perform" in Rink, John (ed) *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. (89-101)
- Gleitman, Henry; Gross, James e Daniel Reisberg (2010) *Psychology*. New York: W. W. Norton & Co.
- Novak, Joseph (2010) *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Oxon: Routledge.
- Petrakis, Elizabeth e Ferman Konukman (2001) "Verbal and Visual Teaching Cues for Tennis". *JOPERD-The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(3): 38-43.
- Sloboda, John (2000) *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Rink, Judith (1993) *Teaching Physical Education for Learning (2ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Rostvall, Anna-Lena e Tore West (2003) "Analysis of interaction and learning in instrumental teaching". *Music Education Research*, 5(3): 213-226.