

Música e Ato Criativo na Escola: pode dar jogo?

Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina
ars_leandro@uel.br

Resumo: Este artigo é fruto de pesquisa desenvolvida no mestrado que teve por objetivo analisar os processos envolvidos no ato criativo em oficinas de jogos musicais. O recorte que fizemos priorizou um excerto da experiência vivida nas oficinas de música tendo como foco a composição musical coletiva a partir de temas extra-musicais. Adotamos como aporte teórico a perspectiva piagetiana e autores da educação musical que enfatizam o fazer musical criativo. De natureza descritivo-interpretativa se circunscreve na abordagem qualitativa. Os participantes foram 12 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Londrina, Paraná. Os resultados indicaram que as oficinas musicais constituíram espaço de construção do conhecimento aos participantes e que a música tomada como jogo proporcionou o ato criativo. Ancorado na ideia de jogo piagetiana (PIAGET, 1978) como elemento desencadeador de situações-problemas constituídas por desafio o estudo enfatizou o uso de estratégias e oportunizou o ato musical criativo.

Palavras chave: Epistemologia Genética; Música como Jogo; Ato criativo.

Música como jogo e o ato criativo

O ensino de música na escola regular e os estudos sobre educação musical sugerem a discussão acerca das condutas lúdicas envolvidas no desenvolvimento de conceitos musicais e abrem espaço para reflexões sobre o ensinar e o aprender música na escola.

Em consonância com a teoria de desenvolvimento musical proposta por Swanwick (1991) e a perspectiva piagetiana, a reflexão que fazemos atua no sentido de compreender os processos de construção de conceitos musicais e os significados atribuídos por alunos acerca do ato criativo. Para tanto, buscamos estabelecer possíveis aproximações entre o conceito de jogo piagetiano e a compreensão da música como jogo em contexto escolar.

A relação entre a epistemologia genética e educação musical foi objeto de interesse demonstrado em vários estudos. Alguns deles que nos antecederam buscaram, no referencial teórico piagetiano, a compreensão dos processos cognitivos relativos à aprendizagem de conceitos musicais e de desenvolvimento musical. Em especial, destacamos os trabalhos de Beyer (1988/1995/2004), Stifft (2008),

Stahlschmitdt (2002), Kebach (2007), Weiland e Valente (2007), Deckert (2008), Bündchen (2009), Maffioletti (2005), dentre outros.

Na perspectiva piagetiana, o jogo ocupa um espaço bastante valorizado, pois é um tipo de interação significativo à construção do conhecimento. Para Piaget (1977; 1978), o jogo tem seu *locus* de funcionamento no processo de inteligência constituído pela adaptação, ou seja, implica em um equilíbrio entre a assimilação e acomodação por parte de quem nele se envolva. Em estudos que compreendem música como forma de jogo, destacamos Swanwick (1991).

Swanwick (1991) entende a música como forma de jogo composta de um triângulo constituído pelos conceitos: Domínio, Jogo Imaginativo e Imitação. Nesse entendimento, a relação música-indivíduo pode ser de três modos diferentes: Criadores, ou compositores, improvisadores; Intérpretes, no papel de instrumentistas e cantor; e Participantes, apreciando música, assistindo a um concerto, etc.

O elemento Domínio refere-se à conduta lúdica em que o indivíduo está centrado nos materiais musicais. O jogo na primeira infância se caracteriza especialmente pelo prazer do domínio, o que Piaget (1978) denomina como “sentimento de virtuosismo ou poder”. Isso não significa que o domínio não seja retomado nas outras fases do desenvolvimento musical, pois este é um princípio fundamental em todo processo criativo.

O Jogo Imaginativo, por sua vez, está centrado na estrutura da música. Nele criamos um mundo de novas relações, que estão além dos elementos que nos rodeiam. Tal conduta implica nas transformações das estruturas e em nova reconstituição de possibilidades musicais.

Já a Imitação corresponde aos momentos de representação, ou seja, quando há referência aos eventos da vida. O indivíduo, quando imita, se adapta ao efeito produzido pelos objetos, pessoas ou eventos externos e toma para si algumas de suas características. Assim, pela imitação, há mais relações com os fatos da vida, o que Swanwick (1991) denomina de caráter expressivo. Fundamentalmente, a imitação em música, ou seja, expressividade é um ato de acomodação (SWANWICK, 1991; PIAGET, 1978).

Essas três condutas do jogo devem ser ativadas a todo o momento no processo de aprendizado musical por meio de atividades que promovam a interação, tal como é o ato criativo desenvolvido em oficinas de música.

Nesse caso, a composição constitui importante conceito na análise que fazemos. Tomamos como base um conceito mais amplo de composição tal como é sugerido por Swanwick (1991), que a considera desde as mais breves manifestações musicais até as invenções mais ampliadas.

Compreendendo a importância do fazer musical criativo em espaços de oficinas como base para aprendizagem de música, percebemos consonâncias com o entendimento de aprendizagem na perspectiva piagetiana.

De acordo com essa perspectiva, para que a aprendizagem ocorra é necessário que o indivíduo atue sobre o meio. Assim, o conhecimento é uma construção resultante das ações do indivíduo. O desenvolvimento das estruturas cognitivas, para Piaget, ocorre quando há assimilação e acomodação dos estímulos do ambiente. Ao atuar no meio, o indivíduo manipula, observa, escuta, pensa.

Estudos acerca da aprendizagem baseados na teoria de Piaget mostram a necessidade de uma investigação por parte do professor no sentido de identificar esse processo, acompanhá-lo e nele intervir (MACEDO, 1994; BECKER, 2001; MONTROYA, 2005).

De nada adianta o professor oferecer um conteúdo inacessível, quer esteja aquém ou além das condições do sujeito. Não havendo estruturas apropriadas que permitam a ação auto-estruturante do sujeito, os processos de assimilação e acomodação e, conseqüentemente, equilíbrio, ficam impedidos de ocorrer. Dessa forma, a ação do professor é assim entendida como intencional, cuidadosamente planejada, estruturada e dirigida para atender à dimensão construtiva e auto-estruturante do sujeito.

No processo de conhecer, é revelado o papel do outro e dos objetos de conhecimento na construção do conhecimento, o que oferece resistência aos esquemas e demonstra a fragilidade ou insuficiência da estrutura de pensamento. Ao se deparar com a incompletude dos esquemas, a estrutura é convidada a transformar-se por meio da modificação dos esquemas existentes ou da construção de novos esquemas. Este processo não ocorre sem que antes se instale um desequilíbrio entre as assimilações e acomodações, afirmações e negações, parte e todo, acertos e erros, todos dialeticamente interdependentes (WADSWORTH, 1997).

A relação dialética no processo de aprendizagem musical pode ser observada na ideia da música como jogo.

Caracterização da pesquisa

A referida pesquisa teve como objetivo analisar os processos envolvidos no ato criativo, por meio dos significados atribuídos pelos participantes ao vivido nas oficinas de música.

A investigação realizou-se em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada na cidade de Londrina/PR. Os participantes foram 12 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, sendo oito meninas e quatro meninos.

Esse estudo é proposto como descritivo-interpretativo de abordagem qualitativa e está embasado em princípios do método clínico piagetiano (DELVAL, 2002).

Oficina de jogos musicais

As oficinas com jogos musicais são favorecidas pela especificidade do método clínico, pois a todo momento os jogos desafiam os alunos em diferentes arranjos interpares a realizar composições e apreciá-las para que por meio desta proposição, surjam as significações da vivência pelos alunos e sejam suscitados os processos de construção nelas envolvidos.

O desenho empírico de nossa pesquisa, tomou como base trabalhos que utilizam as oficinas de acordo com a visão construtivista (GARCIA, 2010; MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005; OLIVEIRA, 2005) e as propostas da sua utilização no âmbito da educação musical (CAMPOS, 1988; FERNANDES, 1997; PAZ, 2000; BRITO, 2001).

Os encontros foram divididos em duas fases, sendo elas:

1ª Fase - Preparatória: descoberta do universo sonoro

Teve como objetivo oportunizar aos participantes a descoberta do som utilizando diferentes objetos sonoros (instrumentos musicais disponíveis e/ou outros objetos). Além disso, foram realizados exercícios de escuta, compreendendo-a como fundamental para o processo criativo. Concomitantemente com a escuta, foram trabalhados conceitos musicais como ritmo, melodia, altura, intensidade, timbre, forma e outros conceitos que emergiram das vivências nos jogos musicais.

2ª Fase - Ato criativo: experimentação e composição

Essa fase teve como principal objetivo promover vivências de criação musical por meio de diferentes arranjos interpares. O grupo de pares constituiu-se como um lugar privilegiado de trocas cognitivas e afetivas, proporcionando ao sujeito mudança ou fortalecimento de ideias, valores e sentimentos pela interação social.

Foram estabelecidos, nessa fase, cinco momentos que nortearam as demais oficinas: 1) lembrança da oficina anterior; 2) proposição temática e organização do trabalho (exploração sonora, estabelecimento de papéis representativos e estruturação da composição); 3) planejamento das criações; 4) execução das composições; e 5) significados atribuídos ao vivido naquele encontro.

O momento denominado “Lembrança da oficina anterior” era sempre relatado por um participante voluntário ao grupo, evidenciando sua visão com relação à oficina anterior. Tal momento nos permitiu perceber o processo do aluno a partir do que ele revela, destaca ou omite na sua lembrança.

No segundo momento das oficinas, realizava-se a “Proposição temática e a organização do trabalho”. Para a proposição temática das composições, tomamos como base os “temas extra-musicais¹”, como propostos por Gainza (1983).

O terceiro momento da oficina foi o “Planejamento das criações”. Compreendendo a importância do planejamento para a composição e improvisação musical, como enfatizado por Koellreutter (*apud* BRITO, 2001), dedicamos um espaço significativo nas oficinas para a realização dessa etapa. Nesse momento os sujeitos selecionavam o material que iriam trabalhar (fontes sonoras) e delimitavam os papéis de cada participante para a execução.

Após a etapa do planejamento das composições, era realizada a “Execução”, momento em que os grupos apresentavam as criações coletivas, e, em seguida, compartilhavam oralmente os “Significados do vivido na oficina”.

Tomemos como exemplo a descrição dessa fase realizada pelos participantes dos dois grupos formados no quarto encontro da oficina. Os temas geradores foram, respectivamente por grupo, “Uma noite no castelo” e “O amanhecer na floresta”. Vejamos como alguns dos sujeitos do primeiro grupo descreveram seu próprio processo de criação:

¹ Gainza (1983) utiliza os termos: tema, consigna ou “regra do jogo”

Sol²: [...] A gente tentou fazer um tema de festa, mas não deu muito certo por que pareceu um negócio de índio. A gente tentou fazer som com a boca, som com o corpo, com a mão, caneta, com tudo. Mas não deu certo. O que valeu foi a experiência de todo mundo ter tentado, porque não é fácil!

Mi: Quando fala “Uma noite no castelo” lembra um som de harpa, um piano bem calminho. Clássico. Aí chegou aqui e a gente fez bem diferente [...] A gente pensou em *rave* no castelo.

Ré: Acho que castelo está relacionado a conto de fadas. Essas coisas.

Sol: Nosso castelo é moderno.

É importante dar voz aos sujeitos em contextos como os de oficinas porque isto revela as possibilidades de evocar, em cada sujeito, os esquemas que possui. Nesse caso, a imagem que eles tinham do castelo assemelhava-se à ideia de conto de fadas, imagem provavelmente provocada pelas histórias narradas por meio de livros e filmes.

O outro grupo que teve como tema “O amanhecer na floresta” fez a seguinte descrição:

Si Bemol: O tema era “O amanhecer na floresta”. A gente tentou fazer o som da água [...] O papel sulfite simbolizou as árvores. Aquele chocalhinho é tipo o rabinho da cobra batendo.

Ré: Foi interessante representar um tema sonoro. Um ambiente sonoro através de objetos como, por exemplo, o chocalho, o copo com água. Foi interessante pensar na situação do ambiente sonoro como se a gente tivesse no “amanhecer na floresta” mesmo.

Lá: Cada um se “encaixava” com um instrumento. Alguns tentaram fazer a água e não conseguiram.

Si: Cada pessoa se identificou com alguma coisa. Eu mesmo fui tentar fazer a flauta e não deu certo.

Destacamos a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. Por interação social, Piaget destaca o intercâmbio de ideias entre pessoas. Além disso, essa interação pode servir para provocar uma desequilíbrio cognitiva. Nesse caso, quando o sujeito encontra-se em situações por meio das quais seu pensamento é conflitado pelo pensamento do outro, esse conflito pode ser um instrumento para levá-lo a questionar seu próprio pensamento, ou seja, a resolver o desequilíbrio percebido - Tomada de Consciência (PIAGET, 1977).

² Para a identificação dos participantes da oficina, optamos por utilizar a nomenclatura da escala dodecafônica, já que se trata de um grupo de doze sujeitos, o que permite a preservação do sigilo dos nomes dos participantes.

Considerações finais

Os jogos musicais revelaram-se uma estratégia favorável para a construção de elementos responsáveis por comporem os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, como a tomada de consciência, a formação de possíveis, a interação social, a descentração, a equilibrção. Além disso, de acordo com o referencial teórico adotado, por meio dos jogos, é possível que esses processos internos possam ser observados e analisados.

A interação social ocorrida no fazer musical por meio das constantes trocas de ideias entre os participantes promoveram diferentes situações nas quais o pensamento do sujeito conflitava com o dos seus pares, levando-o a questionar o seu próprio pensamento. Assim, o trabalho entre pares apresentou-se como significativo no contexto pedagógico musical, pelas possibilidades de trocas interindividuais e intersistêmicas.

Nas oficinas, os participantes foram expostos a diferentes desafios, estratégias, problemas, reflexões, arranjos interpares, envolvendo distintos elementos musicais nos jogos propostos. Assim, os participantes deste estudo tiveram a oportunidade de preencher possíveis lacunas pela tomada de consciência que possibilita a formação de elementos responsáveis por compor a estrutura cognitiva. Ao se deparar com uma situação nova, como uma consigna específica de composição musical, a estrutura mental sofreu desequilíbrio, provocado pela insuficiência dos elementos já adquiridos para a realização de tal situação. Por meio da regulação ativa, os sujeitos tomaram consciência devido às escolhas que tiveram de fazer para solucionar o problema, compensarem e atingirem a proposta de composição estabelecida na oficina no contexto coletivo.

Referências

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEYER, Esther. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 02, p. 53-67, jun. 1995.

_____. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. *Anais da ABEM*, Rio de Janeiro, 2004. XIII Encontro Anual da ABEM. Rio de Janeiro/RJ. 2004.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Anais da ABEM, Londrina, 851-856, 2009. XVIII Encontro Anual da ABEM e 15o Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina/PR. 2009.

CAMPOS, Denise Álvares. *Oficina de música: uma característica de sua metodologia*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Brasília.

DECKERT, Marta. Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 93-102, mar. 2008.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

GARCIA, Heloiza Helena G. de Oliveira. *Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 39-48, set. 2007.

MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Chrite. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. *Piaget, imagem mental e construção do conhecimento*. Marília: Editora UNESP, 2005.

OLIVEIRA, Francismara Neves. *Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado*. 2005. 337 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas.

PAZ, Ermelinda A. Oficinas de música. In: *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1977.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

STIFTT, Kelly. *A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir das suas relações interpessoais*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

STAHLSCHIMIDT, Ana Paula Melchior. *A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito*. 2002. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata, 1991.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1997.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta-doce. *Revista da ABEM*, v. 17, p. 49-57, set. 2007.