

Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil

Patrícia Wazlawick

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
patricia.wazla@terra.com.br

Kátia Maheirie

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
maheirie@cfh.ufsc.br

Resumo. Este artigo discute a realização de uma oficina em musicoterapia com educadoras da educação infantil. A proposta surgiu de uma demanda presente na escola, tendo foco a formação continuada de educadores, realizada como projeto de extensão universitária. O projeto foi embasado teoricamente na musicoterapia centrada na cultura, conforme o musicoterapeuta norueguês B. Stige, ao tecer uma interface com a perspectiva da psicologia histórico-cultural, nas contribuições teóricas de L. Vygotski, com temáticas de educação estética e atividade criadora. As atividades musicoterápicas configuraram-se atividades criadoras/expressivas, onde as educadoras puderam participar articulando imaginação, percepção, reflexão, emoções e sentimentos junto a atividades musicais, em vivências que permitiram combinações inovadoras frente à compreensão de si, de seus alunos, suas realidades, e do contexto educacional, versando possibilidades de mudanças em suas atuações. É uma proposta de musicoterapia atrelada ao contexto sócio-histórico-cultural de sujeitos, que propicia aos participantes produzirem novos sentidos a si e suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: formação continuada, musicoterapia centrada na cultura, psicologia histórico-cultural

Abstract. This article talks about the elaboration of a workshop in Music Therapy with educators of the Children Education. The proposal appeared from a demand of the current school, having focus of the continued formation of educators, made as a College Extension Project. The project was based teorically in Culture Centered Music Therapy, according to the norwegian music therapist B. Stige, when make an interface with the perspective of the Psicologia Historic Cultural, in teorical contributions from L. Vygotski, with tematics of aesthetics education and creator activities. The music therapist activities are expressive and creative activities, where the educators could participate articulating imagination, perception, reflexion, emotions and feelings a long with the musical activities, in living that allow inovated combinations related to your own understanding and of his/her students, his/her realities and the educational context, having the possibility of changes in his/her acts. It is a proposal of Music Therapy gathered with the cultural historic social context of subjects, that provides to the participants to produce new senses to him or herself, and the pratical pedagogic.

Keywords: continued formation, culture centered music therapy, cultural and historic psicology

Introdução

Este artigo discute a realização de uma oficina em musicoterapia¹ “centrada na cultura” (Stige, 2002, 2006) com um grupo de educadoras de uma instituição de ensino em educação infantil, na cidade de Curitiba. Tal interesse surgiu quando a diretora da escola nos solicitou o desenvolvimento de um trabalho que visasse ampliar o repertório musical infantil das educadoras, e estimulá-las a cantarem mais com as crianças em suas atividades diárias. Para tanto, a oficina foi realizada como um projeto de extensão universitária.²

No entanto, ao pensar na elaboração da proposta e das atividades a serem desenvolvidas, ocorreu-nos a reflexão de que, a partir da necessidade da escola, não bastaria apenas trabalhar com um repertório musical de forma técnica e objetiva. Urgia a necessidade de se trabalhar de modo sensibilizado as atividades e o repertório musical, para despertar junto às educadoras, a partir delas e da relação em grupo, a importância das atividades musicais na infância, tendo como foco o desenvolvimento criador no fazer musical das crianças, que passa a se refletir como integrante de seus processos de constituição como sujeitos.

Para isso foi proposta uma oficina em musicoterapia designada de “Oficina de Canções e Sensibilização”, desenvolvida na modalidade de um projeto-piloto³ de intervenção, com um grupo de dez educadoras que trabalham com bebês e crianças até cinco anos de idade, na educação infantil. Essa oficina desenvolveu-se durante sete encontros onde foram trabalhadas algumas temáticas específicas, com duas horas de duração cada encontro, realizada nas dependências da própria instituição de ensino.

Tivemos como base e orientação a fundamentação teórica e prática na área da musicoterapia centrada na cultura (Stige, 2002, 2006) ao tecer uma interface com a psicologia histórico-cultural,⁴ no que diz respeito às temáticas de atividade criadora, educação estética e constituição do sujeito, trabalhando com o autor russo Lev S. Vygotski.

A musicoterapia centrada na cultura com práticas de *community music therapy*⁵ vai além do espaço clínico convencional e tradicional da prática musicoterápica. Ao articular conceitos de participação e colaboração entre as pessoas envolvidas (clientes e musicoterapeuta), essa perspectiva permite repensar questões atreladas a sujeitos, música(s), saúde e relações. E, a partir desse ponto, configura uma prática musicoterápica que contempla e envolve o processo participativo das pessoas, suas ações, fazeres e suas responsabilidades nesses fazeres, orientada para seus recursos e os recursos da comunidade em particular. Tal prática se encontra amparada em um processo ecológico, ou seja, onde estão presentes as dimensões sociais, individuais, grupais, de organizações sociais, instituições, focalizado em um contexto histórico, para a prevenção e promoção de saúde. Nessa perspectiva, não se faz “tratamento”, mas por meio de mediações, sejam elas interpessoais e/ou musicais, se permite desenvolver os recursos dos sujeitos para uma nova vida, agora e futura, com promoção de saúde, de bons relacionamentos, rumo à amplitude da afetividade, de novas significações e novas ações.

Reflexões iniciais

Diz Vygotski (2001, p. 140) que “educar sempre significa mudar”. Se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar. Nesse sentido, o conhecimento, o saber, a reflexão crítica não são

¹ Definição da Federação Mundial de Musicoterapia: “Musicoterapia é a utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia), por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento” (WFMT, 1996 apud Bruscia, 2000, p. 286).

² Pela UFSC, projeto de Kátia Maheirie e Patrícia Wazlawick.

³ Projeto-piloto: modelo e/ou campo de experimentação para métodos ou processos inovadores. Pesquisa e intervenção experimental (segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, versão eletrônica).

⁴ A perspectiva histórico-cultural da psicologia tem fundamento epistemológico no materialismo histórico e a dialética, e seu maior expoente é o psicólogo russo Lev Semionovich Vygotski. A teoria de Vygotski é essencialmente uma teoria semiótica, que direciona o olhar, a discussão e a compreensão à relação entre história-cultura-sociedade e sujeito. Ver Vygotski (2000).

⁵ *Community music therapy*: a tradução para a língua portuguesa se aproximaria da expressão “musicoterapia comunitária”, mas, segundo Stige (2006), e também alguns musicoterapeutas brasileiros (Barcellos, Chagas, Santos, 2006 – por ocasião do XII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia, realizado na UFG, em Goiânia, 6 a 9 de setembro de 2006), esta tradução não contemplaria no todo (em termos de proposta teórico-metodológica para a musicoterapia) a expressão cunhada em inglês. Por isso, optamos por escrever a expressão original.

mais suficientes para as transformações do sujeito (Maheirie, 2007; Maheirie et al., 2006; Sartre, 1984; Sawaia, 2001). Tendo em vista as novas configurações de mundo e contextos sociais nos quais todos nos encontramos, percebemos nas mais variadas áreas de trabalho com o ser humano que três dimensões devem ser mobilizadas para a mudança do sujeito: a) o saber; b) a sensibilidade – sentir; e c) a ação – agir. Nessa perspectiva, Maheirie (2007), ao considerar esses mesmos contextos atuais de vida e as ações desenvolvidas pelos sujeitos, pontua que já não é suficiente que o saber venha em primeiro lugar, mas sim a dimensão do sentir. Vivências e experiências vinculadas, aí sim, ao saber, orientarão ações de acordo com as demandas sentidas e necessárias em determinados contextos de vida.

Camargo (2004), em relação ao contexto educacional, reflete sobre a dinâmica das emoções e a escola e pontua sobre uma necessidade iminente nesse contexto: a sensibilização do educador. Segundo a autora, “a questão da dimensão emocional no ambiente escolar deve passar pela sensibilização do educador, para que ele perceba que ela é importante na sua vida e de seus alunos, é constitutiva do sujeito e de seu olhar sobre o mundo” (Camargo, 2004, p. 186). O educador deve ir além da “tomada de consciência” sobre a importância dessa questão, ele precisa lidar com a dimensão emocional, sensível, e partilhar emoções, para que, ao agir integrando razão e emoção, possa efetuar as mudanças que se fazem necessárias no contexto educacional, enquanto também ele (educador) e alunos – sujeitos concretos – possam sair transformados, capazes de modificar realidades, inovar e crescer.

Nos contextos de ensinar e aprender, a figura e o trabalho desempenhado pelo educador são fundamentais para o processo de aprendizagem do educando e para sua constituição como sujeito. Molon (2005)⁶ destaca que “o professor tem de ser um artista, que está lidando com a matéria-prima específica, viva e inteligente que é o ser humano”. Pensando nessa idéia, envolta à demanda daquela escola, com estudos e leituras na área da psicologia histórico-cultural, ao discutir a respeito da educação estética (Vygotski, 2001), sentimos a necessidade de

realizar essa oficina, de modo que contemplasse a sensibilidade estética, musical, acerca de si mesmo e do grupo, da necessidade de um novo olhar sob esse fazer e sob novas possibilidades. Olhares estéticos,⁷ pautados também sob o ser educador, que, em meio ao vivido nessa experiência pudesse apontar e estimular novas posturas e fazeres em seus contextos de atuação.

A educação estética, ao trabalhar com o sentir, com a percepção sensorial, junto de atividades criadoras, em uma reflexão emancipatória, pode se configurar sinônimo de uma educação para a inovação. Percebemos que a música é um fazer, é uma produção humana que permite produzir e desenvolver a dimensão do sensível, da imaginação, da percepção, do afeto (sentimento e emoção) e da reflexão. Aqui encontramos também uma inovação de propostas na própria área de atuação da musicoterapia.

Ao se trabalhar com crianças no contexto da educação infantil é possível verificar como elas vivenciam as atividades mediadas pela percepção sensorial, ou seja, em seu processo de aprender, inicialmente, tudo passa pelos órgãos sensoriais. Crianças são abertas ao mundo e, nesse sentido, devemos incentivá-las, pois são confiadas a uma instituição escolar para sua educação. Mas de que forma isso é feito nesses espaços? Estão os professores preparados para trabalhar de modo mais inovador ou mais repetitivo? Qual é a estrutura oferecida nesses espaços para tais atividades? De acordo com Schmidt (2005, p. 13),

crianças são seres que estão produzindo sentidos sobre o mundo o tempo todo – como todos nós – e que necessitam e apreciam a mediação dos adultos a seu redor para esta produção e ampliação de significados. Elas [...] desejam aprender, são curiosas, imaginativas, têm o frescor da juventude e a explosão energética da infância.

A(s) música(s) e as atividades musicais permitem que se trabalhe com grande ganho para a educação das crianças nos aspectos afetivo-volitivos, na produção do imaginário, em atividades criadoras. Mas de que forma a música é trabalhada? De que forma ela poderia estar a serviço e contribuir para a constituição de sujeitos criadores e volitivos? Essas

⁶ Comunicação verbal em curso a respeito das oficinas estéticas desenvolvidas junto de professores, em 11 de março de 2005, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁷ “Olhares estéticos se flexibilizam e são flexibilizadores da inovação, posto que sensíveis ao visível e invisível, à diversidade que caracteriza a realidade e às infindáveis possibilidades de relações que podem com esta vir a ser estabelecidas” (Zanella et al., 2005, p. 138). A relação estética, como uma das formas de relação do homem com o mundo (Sánchez Vázquez, 1999), requer um olhar estético: mais livre na apreensão significativa do mundo, que busca outros ângulos de leitura, que não vê o objeto em sua pressuposta verdade, estranha e rompe com o imediato e o episódico, e produz novos sentidos para a configuração de realidades outras (Zanella, 2004).

indagações ainda constituem problemas na atuação escolar de modo geral.

Muitas vezes o programa educacional da escola está mais preocupado ou considera mais importante as disciplinas convencionais do que desenvolver de modo integral a sensibilidade sensorial da criança. É essa sensibilidade sensorial que vai ser a base para desenvolver a percepção do mundo. E deveria ser aí que as propostas de educação inicial deveriam se pautar, incluindo, entre outras “disciplinas”, as artes, mas as artes vivenciadas de outra forma – de modo a desenvolver a sensibilidade estética, a percepção, a imaginação, a reflexão, a afetividade e o potencial criador da criança.

Pino (2005)⁸ diz que a academia forma educadores, mas não forma a criatividade neles. Existem educadores muito inventivos e pouco criativos, inventam tantas atividades que, em muitas vezes, não levam a lugar nenhum, pois não despertam significações nas crianças. Faz-se necessário educadores que imaginem, que pensem, que articulem conexões entre todos aqueles conhecimentos teóricos que tiveram durante suas formações acadêmicas, e que também desenvolvam atividades criadoras, que inovem e estendam isto a seus alunos. Aquilo que sabemos (conhecimento) deve estar associado ao nosso fazer e se integrar, de fato, à nossa possibilidade de ser afetado. Na medida em que esse processo não se concretiza na práxis pedagógica, é fundamental uma formação continuada e um rever dos contextos da instituição escolar.

Nessa perspectiva, então, vale destacar que não basta apenas saber fazer, deve-se ser. É a integração implicada entre “agir, pensar e sentir” (Heller, 1980). No entanto, verificamos que na maioria das vezes “estamos” educadores e não “somos” educadores. O que estamos pontuando é que “ser” deve ser assumido como uma proposta de vida – nos remetemos ao “ser educador”, uma proposta que dê prazer, dê realização e satisfação e, nesse caso, orientados em direção ao desenvolvimento daqueles sujeitos em formação inicial da vida, as crianças.

Sendo assim, nosso propósito na oficina em questão foi criar condições para que os sujeitos participantes apostem em suas possibilidades criativas, visando realizar movimentos de subjetivação e objetivação em contextos de ensinar e aprender.

Discussões teóricas

De acordo com Figueiredo (2005, p. 174),

A área de artes tem sido tratada de maneira insatisfatória nos anos iniciais da escola brasileira por diversas razões. Uma delas está diretamente relacionada à quantidade e qualidade da formação artística oferecida nos cursos que preparam professores para os anos iniciais da escola. Tal formação tem contribuído para que se perpetue a idéia de que as artes só podem ser realizadas por alguns indivíduos dotados de talentos especiais. Esta forma de pensar sobre as artes está muito arraigada no contexto escolar inibindo a realização de trabalhos que envolvam artes de maneira consistente.

O autor pontua que durante a formação oferecida em cursos de pedagogia que preparam educadores para os anos iniciais da escola, no contexto universitário brasileiro, pouco ou quase nada tem sido destinado à área de música. Isso se reflete diretamente na prática profissional destes, pois existe uma ausência significativa de educação musical nos anos iniciais da escola, o que gera uma lacuna na experiência escolar oferecida para as crianças nessa faixa de idade. Na formação de educadores, no que tange ao trabalho na área de artes que poderiam estar desenvolvendo enquanto professores generalistas, cada vez mais se reforça a idéia de que música não é para todos, que para se trabalhar com música é necessário uma formação específica, muitas vezes compreendida enquanto a formação tradicional em música, por sujeitos que tenham “dom” ou “talento” para a música. Afirma Figueiredo (2005, p. 177):

Para o senso comum, fazer música é tocar instrumentos musicais, e para tanto, é preciso ter talentos especiais, é preciso ser muito musical. Ignora-se o fato de que todas as pessoas se relacionam com a música de sua cultura e, nesta perspectiva, não existem indivíduos não musicais. Como afirma Hodges (1999), “todas as pessoas possuem algum grau de musicalidade, porque todos os indivíduos respondem de alguma forma à música de sua cultura” (p. 30). Além disso, há diversas maneiras de lidar com música além de tocar um instrumento musical, assim como, é possível realizar atividades musicais bastante simples, acessíveis a todas as pessoas.

O foco deste texto não é discutir a educação musical no contexto da educação infantil. No entanto, trazemos as reflexões da pesquisa realizada por Figueiredo (2005), uma vez que o autor destaca o panorama do contexto de formação de educadores brasileiros, no curso de pedagogia, como se encontra esta formação em relação à área de artes e em específico à música, e como as defasagens nessa formação se refletem na prática profissional, acima

⁸ Comunicação verbal no curso “As três instâncias do ser humano: o simbólico, o imaginário e o real”, em 11 de março de 2005, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

de tudo, com graves limitações para o trabalho seja de música, seja das artes em geral. Isto é, existe um processo que dificulta ou não permite a expansão das atividades musicais enquanto atividades criadoras que articulam conhecimento e sensibilidade, até se chegar à criança na educação infantil ou fundamental.

De modo geral, Figueiredo (2005, p. 176) destaca que a música na formação acadêmica de educadores faz parte de uma disciplina que trata das artes de maneira plural e polivalente, e nessa mesma disciplina a música é uma das áreas menos oferecidas, uma vez que é considerada específica demais.

O resultado desta formação musical superficial é a ausência de experiências significativas em música nos primeiros anos da escola. A insegurança dos professores generalistas com relação à música é frequentemente mencionada por estes profissionais [...] e tal insegurança inibe o desenvolvimento de propostas de educação musical consistentes para os anos iniciais [...].

Estamos frente a práticas culturais importantes, a área de artes e em específico a música, tendo em vista o lugar que deveriam ocupar durante a formação de educadores, para realizarem posteriormente em suas práticas um trabalho integrado no que diz respeito à educação infantil e como ela se insere no processo de constituição do sujeito. No entanto, essas práticas se encontram sem as devidas reflexões, e a realidade dessa situação configura até um descaso frente às contribuições que o trabalho com a arte pode trazer para a constituição do sujeito. Nas palavras de Figueiredo (2005, p. 177), a realidade encontrada “coloca as artes em uma situação irrelevante na formação dos indivíduos”.

Em contrapartida, Zanella et al. (2005) relatam e discutem a partir da realização de oficinas com professores(as) da rede pública, na cidade de Florianópolis, uma possibilidade de se trabalhar com atividades criadoras, educação estética e constituição do sujeito em contextos de formação continuada. Suas pesquisas e intervenções basearam-se em oficinas “conduzidas através de atividades que envolviam sensibilização e reflexão a partir de linguagens artísticas variadas” (Zanella et al., 2005, p. 138). Fica evidente com a realização dessas oficinas que a abertura de espaços que vislumbram novos olhares é de fundamental importância, e aqui falamos de novos olhares no trabalho com a dimensão sensível e atividade criadora a partir da arte, que permite aos educadores(as) tornarem-se sensíveis a novos devires em sua própria prática. Na realização dessas oficinas ficou claro que é possível lidar-se com “infinitas possibilidades de criar,

independente das pessoas serem artísticas ou não” (Zanella et al., 2005, p. 139).

Neste processo de interlocução, é como se o sujeito criasse/transformasse a obra de arte, pois é nele que a obra se torna significativa, ou seja, capaz de ser interpretada, compreendida, realizando-se como tal na singularidade dos sentidos atribuídos por cada subjetividade. Ao transformar a obra o sujeito se transforma, isto é, estabelece uma relação estética [...]. Educação estética é educar para sensibilizar, contextualizar, dar sentido, movimentando-se na direção da inovação constante do olhar e daquilo que é olhado [...]. A oficina revelou-se como um momento ímpar para o “estranhamento provocador de saltos qualitativos que permitem a estetização do olhar. (Zanella et al., 2005, p. 140).

Falamos então, da possibilidade – a partir e por meio do trabalho realizado com oficinas que envolvam fazeres artísticos direcionados para a educação estética –, desses profissionais ressignificarem seus lugares como educadores. Educadores que possam se ver e se sentir como protagonistas de suas atuações, que possam construir novos olhares e formas de lidar com a realidade, já que esta é sempre polissêmica e multifacetada, que sejam agentes de mudanças. Educadores que se construam em suas ações, e que construam possibilidades variadas de pensar acerca delas, superando na experiência o seu cotidiano. Que se percebam enquanto capazes de criar, e que possam sintetizar razão e sensibilidade à existência cotidiana.

Nesse ponto Vygotski (2001) destaca que a obra de arte – e poderíamos incluir: a atividade criadora que envolve o trabalho com algum tipo de arte –, não é percebida por um organismo em estado passivo, da mesma forma que não é apenas uma função dos olhos e dos ouvidos. A experiência estética vai se dar a partir desse primeiro momento, mas, em seguida, desencadeia uma atividade muito complexa. Diz o autor: “[...] os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma atividade mais complexa [...]. O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa” (Vygotski, 2001, p. 333).

Aquilo que “não se ouve” e que “não se apalpa” configura o deslocamento da ênfase principal no processo estético para os momentos responsivos da reação às impressões sensoriais oriundas do entorno. Nesse sentido, três momentos são vivenciados na reação da emoção estética: existe uma estimulação, uma elaboração e uma resposta (Vygotski, 2001). Existe um movimento dialético onde o sujeito vive esse envolvimento de modo a produzir autoconsciência e novas possibilidades de atuação no mundo, a partir da relação estética que de-

envolve com e nas atividades criadoras. Salienta Vygotski (2001, p. 337) que: “ao perceber uma obra de arte nós sempre a recriamos de forma nova”. E assim o fazemos em outras dimensões de nosso sentir, pensar e agir, como ressonâncias de relações estéticas. Logo, a vivência estética amplia a visão da realidade e permite-nos modificá-la.

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos comparam corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia, que a despense posteriormente. De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos. (Vygotski, 2001, p. 345).

Então, nesse ponto deparamo-nos com o fato de que a educação estética deve ser introduzida na própria vida. Com esse intuito é que foi realizada a oficina, a qual buscou inserir a música e as atividades criadoras e expressivas a partir do impacto, do contato, da vivência, da elaboração e das possíveis respostas, por meio da relação estética com o som, o ruído e o silêncio, na objetivação do fazer musical. Pretendemos, então, fazer audível e visível as ressonâncias com a introdução – ou pelo menos uma aproximação – da educação estética mediada pelo fazer musical, à vida das educadoras.

Objetivos e método

Os sete encontros da oficina foram realizados com periodicidade quinzenal, comportando duas horas de duração, em dois grupos de cinco professoras cada um. A oficina teve um caráter prático-vivencial e, ao mesmo tempo, teórico, estando baseada em vivências e experiências musicais propostas na musicoterapia e aliada a um momento de conhecimento teórico acerca de um tema proposto. A oficina ocorreu em uma sala disponibilizada pela própria escola.

Os objetivos propostos e trabalhados foram os seguintes: 1) sensibilizar as educadoras frente às atividades expressivo-criadoras que podem proporcionar com seus alunos, mediadas pelo fazer musical; 2) focalizar o “cantar” e sua importância nas histórias de vida de cada professora; 3) trabalhar com as canções que fizeram parte da “trilha sonora” de vida de cada professora; 4) despertar para o “cantar junto” na relação professora-criança, para proporcionar o desenvolvimento de atividades expressivo-criadoras que pudessem realizar em sala de aula; 5)

trabalhar com momentos de “escuta” de si e do outro; 6) conhecer a respeito da importância da vivência da música, canções, atividades sonoro-musicais, ao longo do processo de constituição das crianças/sujeitos; 7) “compor” um repertório de canções e atividades.

O primeiro encontro pautou-se no tema da “Escuta do outro e do som do outro”. Foi trabalhada a escuta de obras musicais de gêneros diferentes (rítmico-percussivo, melódico, harmônico e música atonal), com os olhos vendados, para que a atenção pudesse estar mais centrada na escuta e nas sensações, nas imagens e recordações despertadas. Após a atividade de escuta sobreveio uma discussão de como foi escutar este outro, se escuto e entendo o que o outro diz, como escuto, quando escuto e não entendo, como me relaciono e me posiciono àquilo que escuto, quando o escutar do outro desperta sentimentos incômodos, como é escutar as crianças, como é prestar atenção ao escutar e ouvir. Também foi trabalhada a leitura e reflexão do texto *Por que a Barbie não Canta. Reflexões Acerca das Atividades de Música na Infância* (Wazlawick, 2005).

No segundo encontro foi trabalhado o tema “(Re)conhecendo minha voz e minhas canções (em minha história de vida)”. Com a lembrança de canções de suas infâncias cada educadora pôde cantá-las novamente, (re)criando-as sonoro-musicalmente e falando a respeito delas. Esse momento foi gravado em fita cassete e procedemos à escuta, imediatamente após, durante esse encontro. Discutimos como foi se escutar cantando e falando, como cada uma se escuta, que formas pode ter para se escutar no seu dia-a-dia, tomando a si como objeto de reflexão, focando necessidades, desejos, interesses. Também em relação às canções de cada educadora, indagávamos acerca do que sentiram, o que despertaram tais canções, qual a importância que tiveram em suas vidas, em sua trama de relações sociais. Após esse momento, listamos as canções da infância de cada educadora para que fossem trabalhadas musicalmente no próximo encontro.

O terceiro encontro, então, esteve sob o tema do “Cantar junto”. Levamos as letras de todas as canções de infância impressas em folhas. Com atividades de expressão corporal, movimentos no espaço da sala, dança, brincadeiras de roda, parlendas e versos, e percussão de instrumentos musicais (violão, maracas, cocos, guizos, pandeiro, meia-lua, caxixi, pau-de-chuva, chocalhos, castanholas, afoxé, entre outros), cantamos, (re)criamos e vivenciamos suas canções. Que se faziam comuns umas às outras, que despertavam novas lembranças e recordações, que despertavam na lembrança a forma como

foram cantadas e vividas na infância, enfim, trabalhamos a experiência musical do cantar junto em grupo, (re)criando uma parte de suas vidas, para despertar como isso é (e/ou pode ser) importante e vivo no trabalho de educação infantil que desenvolvem com as crianças.

Essa atividade continuou no quarto encontro, onde também foi possível discutir a respeito de como foi cantar canções suas e de outras colegas, como foi cantar individualmente e em grupo, o que estas canções “dizem” de cada uma delas, qual o “recado” que portam a elas, como é cantar com as crianças, o que as crianças atualmente gostam de escutar e cantar, quais são as canções que perduram ainda hoje, o que mudou. A partir daí perguntamos a cada educadora o que poderia ser trabalhado no dia-a-dia da escola, em termos de atividades criadoras e expressivas com as crianças, que estivesse vinculado a essas e outras canções, estimulando as crianças a cantarem, e quais atividades podem desenvolver e proporcionar no cotidiano que envolvam canções, músicas, sons e outras vivências musicais. Escrevemos no quadro-negro todas as sugestões que tiveram naquele momento e, depois, registramos para repassar essa lista a cada educadora.

A partir do quinto encontro começamos a elaborar um “Repertório de Canções”, contendo as canções de suas infâncias e canções de hoje, que verificaram ser da preferência das crianças. Não apenas canções, mas brincadeiras cantadas, cirandas e rodas, parlendas, versos, jogos rítmicos, canções em outras línguas, e até sugestões de construção de instrumentos musicais surgiram e somaram-se às possibilidades do trabalho sonoro-musical que podem realizar com seus alunos.

No sexto encontro trabalhamos de modo teórico e dialogado com informações a respeito da vivência sonoro-musical das crianças, com material previamente elaborado, impresso em folhas, leitura dirigida e discussão em grupo.

No sétimo e último encontro realizamos mais uma vivência sonoro-musical com as educadoras. A partir de suas escolhas, trabalhamos também com algumas músicas e canções referente a seus momentos atuais de vida, e com a re-criação musical⁹ das canções: *Epitáfio* (Titãs) e *É Preciso Saber Vi-*

ver (Roberto Carlos). Cantamos e tocamos instrumentos musicais, onde cada educadora destacou versos das letras das canções e comentou sobre como os percebe em relação a aspectos de suas vidas. Esse também foi o encontro de fechamento, onde trabalhamos o “Devir: canções e atividades vislumbradas para a prática diária na escola”.

Na seqüência foi elaborado um material (apostila) contendo os textos utilizados na oficina, a lista de canções da infância trazidas pelas educadoras, as sugestões de atividades para serem realizadas com as canções, as letras na íntegra de cada canção – tanto das canções delas quanto das canções inseridas nas atividades pela musicoterapeuta coordenadora da oficina, uma lista de sugestão de CDs de músicas infantis, folclóricas, instrumentais, músicas dos povos, que foram utilizadas nas atividades e vivências sonoro-musicais, que também poderiam fazer uso em suas atividades no cotidiano da escola. Esse material foi repassado para cada uma das participantes.

Discussão e resultados

A mudança de postura e de ações para intensificar o trabalho com canções e atividades musicais direcionadas às crianças foi visível após a realização da oficina e ao longo de todo o ano. As educadoras passaram a trabalhar de modo mais seguro, integrado, responsável e criativo com todos esses recursos junto a seus alunos, pois se “apropriaram” desse fazer. Inovações em termos de canções, CDs, criação de instrumentos musicais, afinação de voz, e até na decoração das salas de aula, visando um prazer visual às crianças, foram visíveis. Várias delas continuavam solicitando repertório novo, outras traziam músicas, canções, CDs novos e repassavam às demais, mostravam as novidades, solicitavam a gravação de CDs para poderem aprender e trabalhar com músicas e canções diferentes, e algumas até participaram de cursos de musicalização infantil para professores em outros locais. Certamente foi uma ampliação de suas possibilidades. Além disso, todas as educadoras solicitaram a continuação da oficina ao longo do ano.

Quanto ao discurso das educadoras, a partir da avaliação final, destacamos alguns pontos relevantes que foram experienciados por elas na oficina:

⁹ “Re-criação musical” é uma técnica utilizada na musicoterapia. “Quando uma pessoa canta, no *setting* musicoterapêutico, ele ou ela não reproduz simplesmente a canção, mas se apropria dela. A canção torna-se sua, passível de improvisos: recriação. Utilizada como uma atividade projetiva, a canção toma uma nova forma, instantânea, produzida ali pelo indivíduo ou pelo grupo, não é possível de ser repetida, é única [...]. A canção popular torna-se viva, re-criada, improvisada tanto pelo cliente como pela musicalidade clínica do musicoterapeuta que irá perceber novos sentidos e novas possibilidades de encaminhamentos musicais na conhecida canção popular” (Chagas, 2001, p. 122).

Me fez ver a música com outro olhar, às vezes eu cantava por cantar e agora canto com um objetivo a ser trabalhado e sempre pensando nos meus pequeninos que são a minha vida. (Educadora 1).

Calma, escutar tudo à minha volta, tranquilidade, o relaxamento, quando eu acordo e percebo que não estou legal eu ligo uma música bem baixinho e faço um alongamento, paro, reflito e percebo que alguma coisa eu ainda posso mudar. (Educadora 2).

Trabalhou minhas lembranças na infância, será que eu não tive isso? Será que não foi importante na vida por que eu não lembro? Fiquei cheia de dúvidas e agora vejo com outros olhos esse momento que não posso deixar de dar para meus filhos futuramente, porque fará falta para eles. (Educadora 3).

Tive lembranças alegres e tristes, momentos e coisas que não fiz mais, mas ainda posso fazer. (Educadora 4).

Participar dessa oficina foi muito gratificante tanto do lado profissional quanto do pessoal, pois trouxe a percepção da importância da música para a criança. Resgatar canções antigas, brincadeiras de roda, além de trabalhar de forma lúdica, enriquece o aprendizado ao aluno, pois são momentos mágicos que quando adultos irão trazer boas recordações desse tempo na escola. (Educadora 5).

A partir dos discursos das educadoras e dos momentos evidenciados nas vivências, essa oficina, tal como ocorreu – baseada em uma proposta que articula a musicoterapia centrada na cultura e a psicologia histórico-cultural –, pontua que outras formas de olhar e de compreensão da realidade são possíveis e que se pode transformar essa realidade quando se estabelecem outras propostas frente ao fazer. Na escola, a proposta pedagógica pode (e deve) ser mudada. Conforme Camargo (2004, p. 183), “[...] o que deve mudar é a proposta pedagógica – de uma prática que nega ou reprime a vida afetiva [...] para outra que transforme a afetividade em recurso mobilizador para a atividade”.

Para isso, a mudança de proposta deve alcançar educadores e educandos, no sentido de conceber a atividade de ensinar e aprender como uma atividade criadora, articulando as dimensões ética, estética e cognitiva, em um contexto onde ambos sejam ativos na construção dos processos de ensinar e aprender. Aqui entra a importância das atividades criadoras e expressivas no contexto educacional, onde nessa experiência-piloto pôde-se objetivar apenas como uma pequena parcela de tudo aquilo que ainda pode ser feito.

Trabalhar com atividades criadoras, expressivas, musicais, artísticas no contexto educacional, implica trabalhar com a dimensão emocional, sensível, afetiva, ética e cognitiva da existência humana. Sendo assim, torna-se importante dar espaço, tempo, escutar, permitir a expressão, a elaboração, a

criação de educadores por meio destas atividades, para que eles, ao se transformarem, possam também transformar e inovar a prática junto de seus alunos. De acordo com Camargo (2004, p. 154), isso significa:

Não que se vá preparar artistas no ambiente escolar, mas o conhecimento e a percepção da Arte podem e devem ser trazidos para as salas de aula. Ao trabalhar com a expressão e a sensibilidade, Arte abre espaços para que as emoções se organizem na escola – muitas pesquisas demonstram que no momento em que o indivíduo se expressa esteticamente, ele organiza suas emoções, objetivando-as, materializando-as, o que é fundamental para o processo de organização do sujeito.

Portanto, essas atividades permitem também momentos de expressão emocional e se configuram como atividades criadoras. O foco principal é inserir as vivências do educador, também enquanto aprendiz de sua tarefa, e não apenas as vivências do aluno. Ambos devem estar participando de processos que trabalhem com as atividades criadoras e expressivas, uma vez que as transformações partem também de um educador transformado. Na atividade criadora o sujeito pode-se colocar de forma integral naquilo que faz, articulando imaginação, percepção, emoção, sentimentos e reflexão como integrantes de experiências e processos que permitam combinações inovadoras frente à compreensão de si, de seus alunos, do contexto educacional e das possibilidades de mudança, para (re)criarem e (re)inventarem sua prática pedagógica.

Camargo (2004) destaca que a atividade criadora deve ser compreendida como elemento humanizador de todo o processo, como elemento fundamental na construção do homem integral. Talvez possamos ter alcançado um pouco disso, em “mínimas partículas de novidade”, tal como dito por Vygotski (2003), naquilo que foi vivenciado por essas educadoras na proposta desta oficina em musicoterapia – proposta que incentiva, também, uma nova musicoterapia.

Considerações finais

Schmidt (2005, p. 183), em relação às dificuldades cotidianas vividas, de modo geral, em sala de aula, destaca que “é possível promover mudanças a partir de modificações da perspectiva habitual de percepção destas dificuldades”. Essa mudança perceptiva está atrelada à modificação dos sentidos¹⁰ que são atribuídos às situações vivenciadas.

Nesse ponto destacamos que não poderíamos agir, na proposta dessa oficina, como fazem algumas concepções em educação, exigindo “que os alunos permaneçam sentados na sala de aula, es-

cutando um professor que é o único detentor do saber; esta concepção entende que os alunos são cabecinhas vazias que o professor vai preencher” (Camargo, 2004, p. 186). Não poderíamos chegar lá com um repertório pronto de canções para serem cantadas e utilizadas com crianças, predeterminadas a tais e tais atividades e horários da rotina escolar, ensinar as educadoras a cantar, decorar e memorizar as letras, exigir que todas cantassem “afinadinhas” no tom, e depois guardar o violão, virar as costas e irmos embora.

O foco da oficina, além de tudo, esteve na possibilidade e oportunidade de permitir que naquelas vivências, com e por meio delas, as educadoras pudessem ampliar suas percepções sobre os assuntos e aspectos propostos, começar a refletir criticamente sobre como praticam essas atividades, que sentido dão ao cantar, à atividade musical, à inovação frente a esse fazer, que sentido dão ao fato de se trabalhar musicalmente com as crianças no cotidiano da escola. Tal como diz Schmidt (2005), um convite para repensarem suas práticas a partir de um novo olhar – e, diríamos também, de uma nova escuta sonoro-musical – sobre os sentidos que atribuem às suas experiências e atividades em relação ao fazer cotidiano escolar.

Figueiredo (2005, p. 183) encerra a discussão de seu artigo sobre a educação musical e a pedagogia dizendo que:

[...] alguns participantes reconheceram que começaram o curso esperando algumas “receitas” práticas sobre como trabalhar com música na escola, mas compreenderam que é necessário mais do que um conjunto de canções para serem repetidas nas datas comemorativas da escola para que seja estimulado um real desenvolvimento musical das crianças.

O trabalho com as atividades criadoras e expressivas mediado pela dimensão sonoro-musical como foi proposto e se desenvolveu nesta oficina também se aproximou desta pontuação de Figueiredo (2005). Estranhamentos como esse e alguns outros permitiram que trabalhássemos nessa experiência-piloto com a educação estética e as atividades criadoras e expressivas vinculadas a uma nova proposta de atividade musicoterápica. Enfatizamos, com isso, uma proposta de musicoterapia mais atrelada ao contexto sócio-histórico-cultural de sujeitos em relação, propiciando, enquanto desenvolvem as atividades e vivências no fazer musical, que os próprios participantes possam produzir novos sentidos àquilo que estão vivendo, àquilo que querem modificar. Sentidos que estimulem a produção crítica do olhar e da compreensão, sentidos redimensionados, e que, dialeticamente, devido a essa renovação, permitam a renovação dos próprios sentidos frente a essa atividade. Sentidos que permitam cantar junto em outras tonalidades, ritmos e cadências, e que almejem a composição de novas linhas melódicas e “polifônicas” (Amorim, 2002).

Segundo Vygotski (2001, p. 352), “o que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras”. Para este autor, em cada sujeito “estão radicadas certas possibilidades criadoras” (Vygotski, 2001, p. 349).

Que essas possibilidades criadoras se tornem, então, síntese presente em nossa história de agora, do que foi e do vir a ser, para sermos sujeitos humanizados e criadores de realidades também de esplendor – esplendor de uma estética viva.

Referências

- AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, 2002.
- BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo musicoterapia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CAMARGO, Denise de. *As emoções & a escola*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.
- CHAGAS, Marly. Cantar é mover o som. In: FÓRUM PARANAENSE DE MUSICOTERAPIA, 3.; ENCONTRO PARANAENSE DE MUSICOTERAPIA; ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICOTERAPIA, 2., 2001, Curitiba. *Anais...* Curitiba: AMT-PR, 2001. p. 119-122.
- FIGUEIREDO, Sérgio. Educação musical e pedagogia. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 2., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora DeArtes-UFPR, 2005. p. 174-185.

¹⁰ O sentido é a unidade fundamental da comunicação. Na base do sentido encontra-se a percepção do que o falante quer precisamente dizer, bem como quais são os motivos que o levam a efetuar a alocação verbal. Assim, o sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva por parte do sujeito (Luria, 1986, p. 46). Ver Vygotski (1992) e também Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007).

- HELLER, Agnes. *Teoría de los sentimientos*. México: Fontamara, 1980.
- LURIA, Alexander. O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese. In: LURIA, Alexander. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 43-56.
- MAHEIRIE, Kátia. Relações estéticas, criação e o movimento de subjetivação e objetivação. In: DIÁLOGOS EM PSICOLOGIA SOCIAL: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 14., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abrapso, 2007. 1 CD-ROM.
- MAHEIRIE, Kátia et al. O desenho de uma proposta de formação continuada de professores com oficinas estéticas. In: DA ROS, Silvia Z.; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 239-254.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- SARTRE, Jean-Paul. Questão de método. In: SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da razão dialética*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Edição concisa.
- SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SCHMIDT, Luciana M. Para além das dificuldades cotidianas: o desafio da educação estética a partir de situações concretas em sala de aula. In: ZANELLA, Andréa V. et al. (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2008. p. 185-201.
- STIGE, Brynjulf. *Cultured-centered Music Therapy*. Gislum: Barcelona Publishers, 2002.
- _____. *Community Music Therapy: exemplos, origens, influências e definição*. Curso ministrado durante o XII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia, VI Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia e II Encontro Nacional de Docência em Musicoterapia. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.
- VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1992. p. 287-348.
- _____. Manuscrito de 1929. *Educación & Sociedad*, n. 71, p. 21-44, 2000.
- _____. *Psicología pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *La imaginación y el arte en la infancia*. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- WAZLAWICK, Patrícia. Por que a Barbie não canta: reflexões acerca das atividades de música na infância. *Jornal da Manhã*, Ijuí, p. 2, 8 mar. 2005.
- WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, 2007.
- ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimento e formação de pesquisadores: algumas reflexões. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 135-145, 2004.
- ZANELLA, Andréa V. et al. Olhares e traços em movimento: análise de uma experiência estética em um contexto de formação continuada de professoras(es). In: ZANELLA, Andréa V. et al. (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2008. p. 137-144.

Recebido em 13/01/2008

Aprovado em 02/03/2008