

Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical

Patrícia Wazlawick

Instituto ConSer
patricia.wazla@terra.com.br

Kátia Maheirie

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
maheirie@gmail.com

Resumo. Este trabalho configura-se como um diálogo que entrecruza saberes da área da educação musical e da psicologia histórico-cultural (Vygotski, 1992, 2001; Bakhtin, 2003, 2006; e interlocutores). Partimos do “olhar” sobre uma pequena canção inventada por uma criança, na busca de conhecer e nos aproximarmos das relações, dos contextos, dos sujeitos envolvidos, dos espaços, dos processos que foram percorridos por essa criança até chegar a objetivar a canção e com ela também realizar outras atividades, bem como direcionamos o olhar ao processo de criação dessa canção. Nessa trajetória, nos atrevemos a buscar entender a vivência musical familiar e a vivência no grupo de musicalização infantil como vivências em comunidades de práticas musicais, tal como definido e apresentado por Russell (2002, 2006). Amalgamamos, dessa forma, comunidades de prática musical compostas por sujeitos criadores/sujeitos criantes. Sujeitos que cultivam a(s) música(s) e engendram criações musicais nas mais variadas atividades musicais que possam empreender, e assim (re)criam a vida.

Palavras-chave: processos de criação musical, comunidades de prática musical, sujeitos e música

Abstract. This work crosses knowledges in the area of music education and cultural-historical psychology (Vygotski, 1992, 2001; Bakhtin, 2003, 2006; and others). We start with the analysis of a little song invented by a child, aiming at getting to know and getting closer to the relations, the contexts, the subjects involved, the places, and the processes experienced by the child until the completion of the song and also the performance of other activities. We have also focused on the process of the creation of the song. We have studied his family musical life and his experiences in the group of children musicalization, understanding such experiences as communities of musical practice, as defined and presented by Russell (2002, 2006). This way, we put together communities of musical practice formed by people who create music. They are people who live music and create songs in various musical activities that fulfil their lives, (re)creating life itself.

Keywords: processes of musical creation, communities of musical practice, subjects and music

Introdução e apontamentos metodológicos

Quando desde o início da vida as ações musicais entram em um processo de cascata, como milhares de “borboletas sonoras” a cada dia, ano após ano, fazem sentir seu efeito micromusical... um efeito multiplicador sobre a competência musical, a qual por sua vez retroalimenta

com novas possibilidades as atuações diárias com os sons. (Barceló Ginard, 2003).

Este trabalho foi apresentado como trabalho final da disciplina Seminário de Educação Musical, Cultura e Sociedade & Tópicos em História Social

da Música¹ do mestrado em música da UFPR, 2007, e tem como *Leitmotiv* uma pequena canção criada por um menino que tinha quatro para cinco anos no período em que a fez (2006). Mateus² – como será aqui chamado – criou uma melodia com a seguinte letra, acompanhando-a no violão, mesmo sem saber tocá-lo formalmente:

Uaian paian clits³

O amor entre você e eu

Aonde que a gente vá

Nessa escuridão

Vamos indo, vamos indo logo

Que eles gostam de comer

A essa hora novamente

Vamos indo, indo...

Pra lá novamente

Indo...

Pra lá novamente

No período em que criou⁴ essa canção, Mateus fazia aulas de musicalização infantil em grupo, em uma escola particular de música na cidade de Curitiba, as quais iniciou em fevereiro de 2005. Durante o primeiro ano dessas aulas os pais das crianças participaram juntos. No final do ano de 2006, continuando as aulas de musicalização – já sem a presença dos pais –, haveria uma apresentação anual dos alunos da escola. Mateus não hesitou: como havia criado uma canção “só sua”, quis apresentá-la na ocasião da apresentação, e assim o fez, ao subir ao palco, cantar e tocar para uma plateia de aproximadamente 300 pessoas, com desenvoltura e demonstrando gostar muito do que estava fazendo.

Mateus nasceu em 2001. Sua família é de classe média, composta pelo pai, que é médico veterinário, a mãe, que é dona-de-casa, o irmão quatro anos mais velho, e ele. Mateus e o irmão estudam em uma escola particular. Sua mãe é natural de Curitiba; o pai nasceu na Bahia, morou no Rio de Janeiro e depois se mudou para Curitiba.

Mateus e o irmão nasceram em Curitiba.

O irmão de Mateus, que aqui será chamado de Gustavo,⁵ quando tinha seis anos começou a fazer aulas de violão, instrumento musical com o qual se identificou muito, aprendeu a gostar e “não largou mais”. Na mesma escola de música Mateus, um ano depois, iniciou a musicalização infantil. No início de 2007, Mateus também iniciou aulas de piano, instrumento que começou a aprender por um período, quando o substituiu pela flauta doce. Sua professora de música é a mesma que lhe deu aulas de piano, que agora trabalha com ele a flauta e as aulas de musicalização infantil. Desde os três anos de idade Mateus convive e acompanha o aprendizado musical de seu irmão no violão. Mateus tem também uma bateria pequena, de brinquedo, em casa, que gosta de tocar.

Começamos o relato deste trabalho com a canção criada por Mateus como motivo para o estudo que pretendemos realizar aqui, pois desde a primeira vez que ouvimos essa canção e o vimos cantando e tocando, sem modificar a letra, a melodia e o ritmo, esse “evento musical” capturou a atenção. Como uma criança de quatro anos faz isso? O que o leva a criar uma pequena canção, cultivá-la, mantê-la viva em sua memória, como conhecimento e produção sua, e querer apresentá-la em um palco para muitas pessoas? E não mais esquecê-la...

Essas inquietações que nos acompanhavam, neste momento nos remetem a buscar conhecer e nos aproximar das relações, dos contextos, dos sujeitos envolvidos, dos espaços, dos processos que foram percorridos por Mateus até chegar a objetivar essa canção e com ela muitas ações fazer. Como a música é vivida em sua família? Qual a relação dos pais com o universo musical? Como vivencia a música e atividades musicais na escola (educação infantil)? O que faz, vivencia e cultiva nas aulas de musicalização infantil? Como é sua relação com seu irmão que toca violão e canta?

Da objetivação dessa canção – e de um

¹ A disciplina foi ministrada pela Profª Drª Joan Russell (Canadá), Profª Drª Beatriz Ilari, Profª Drª Rosane Cardoso e Prof. Dr. Rogério Budasz (PPGP-Música UFPR). Uma das autoras deste trabalho cursou essa disciplina como aluna especial (segundo semestre de 2007).

² Nome fictício.

³ Esse é o título de canção, também criado por ele.

⁴ Parizzi (2005, p. 380-381) fala da “música espontânea” da criança e diz que “o conceito que temos dessa música é bastante amplo. Ele abrange desde as garatujas vocais ou instrumentais criadas espontaneamente durante a primeira infância até as músicas criadas conscientemente por crianças maiores. Swanwick (1988, p. 60) refere-se a essa produção musical como ‘composição’, apesar de enfatizar que alguns autores preferem os termos improvisação, ‘invenção’, ou ‘música criativa’...” Parizzi destaca ainda que prefere utilizar os termos “invenção musical” e “música da criança”. Com base nisso, utilizaremos os termos “criação musical” e/ou “invenção musical” neste trabalho.

⁵ Nome fictício.

“olhar” sobre ela, como seguirá – partimos à busca dos momentos históricos vivenciados e experienciados por Mateus. Nessa trajetória, nos atrevemos a buscar entender a vivência na família e a vivência em seu grupo de musicalização infantil como vivências em comunidades de práticas musicais, tal como definido e apresentado por Russell (2002, 2006), onde as atividades musicais são práticas valorizadas pelos sujeitos envolvidos, que se “ligam” por meio de experiências musicais.

O conceito de Comunidade de Prática (CoP) foi “cunhado” pelo teórico organizacional Etienne Wenger como comunidades que reuniam pessoas unidas informalmente – com responsabilidades no processo – por interesses comuns no aprendizado e principalmente na aplicação prática do apreendido. (Mengalli, 2005, p. 1).

Comunidades de prática às quais todos pertencemos, comunidades que se formam espontaneamente no dia-a-dia dos sujeitos, em meio aos contextos onde vivem, atuam e circulam.

Dessa forma, fundamentamo-nos na perspectiva histórico-cultural da psicologia – para compreender o sujeito e as suas atividades – principalmente com as contribuições teóricas do psicólogo russo Lev S. Vygotski, e também em Mikhail Bakhtin. A psicologia histórico-cultural compreende o

[...] ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade [...]. Afirma-se assim a mútua constituição de sujeito e realidade, pois cada pessoa é dinâmica, é síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade. (Zanella et al., 2007, p. 28).

Nesse viés, buscamos, ao longo do texto e na discussão final, compor um diálogo possível entre temáticas da psicologia histórico-cultural e a fundamentação de Joan Russell, na área de música e educação musical, a respeito de comunidades de prática musical. Comunidades de prática musical

compostas por sujeitos criadores, sujeitos criantes! Sujeitos que cultivam a(s) música(s) e engendram criações musicais nas mais variadas atividades musicais que possam empreender.

Para tanto, em termos metodológicos realizamos uma entrevista semiestruturada, com um roteiro norteador previamente organizado, com os pais de Mateus, em novembro de 2007, em sua residência, com duração de uma hora. A entrevista foi acordada previamente com os pais. Também conversamos com a professora de piano, flauta e musicalização infantil, em seu local de trabalho. Ela respondeu por escrito a algumas perguntas que foram organizadas, e tivemos contato com um material previamente escrito por ela, a respeito de seu trabalho de musicalização infantil. As entrevistas foram registradas em áudio-gravador, transcritas na íntegra, lidas e relidas, e analisadas. Trabalhamos com análise do discurso com base em Amorim (2002) e Bakhtin (2006).

Realizamos também observações de Mateus durante algumas aulas de musicalização infantil; conversamos com ele algumas vezes, bem como com seu irmão, e utilizamos um vídeo gravado⁶ onde Mateus canta e toca a música criada/inventada por ele.

Remetermo-nos às histórias de relação com a música⁷ vivenciadas pelos pais⁸ de Mateus é muito mais que buscar origens e/ou pontos iniciais/gêneses dessas histórias. Não temos essa preocupação. É, sim, focalizar a atenção na processualidade histórica de trajetórias e percursos singulares e coletivos onde o sujeito vai se constituindo, onde o sujeito constrói sua história mediado pela história de outros, nos embates com a alteridade que lhe é fundante (Bakhtin, 2003), e onde, sempre em relação, ajuda a mediar a construção histórica de muitos outros.

Existe, de acordo com as falas dos pais, presenças do som e da música em suas vidas, com diversas roupagens, que não apenas dizem respeito a saberem ou aprenderem a tocar um instrumento musical. Existe aí o “gostar” de música, o “estar próximo” da música, ouvindo-a, realizando outras atividades em contextos musicais, contextos

⁶ Os pais assinaram um termo de consentimento informado e esclarecido autorizando o uso acadêmico das informações concedidas por eles na entrevista, bem como as imagens de Mateus.

⁷ História de relação com a música é uma categoria teórica que utilizamos e que foi um dos resultados da pesquisa de mestrado em psicologia, na linha de pesquisa “Processos psicossociais” (Wazlawick, 2004). Ela compreende os eventos sonoro-musicais, as experiências sonoro-musicais vivenciadas por um sujeito, ao longo de sua história de vida, que se lembra por alguma razão, as narrativas verbais e musicais tecidas por esse sujeito, bem como os sentidos atribuídos a esses eventos. Ver também Wazlawick (2006).

⁸ No trabalho completo constam os discursos dos pais acerca de suas histórias de relação com a música, porém no formato deste trabalho estas informações não estarão contempladas.

familiares, contextos da cidade, contextos regionais, junto de alguns gêneros: música folclórica, música regionalista, Novos Baianos, música erudita e bossa nova. Independentemente de saberem tocar ou não um instrumento musical, a música já fazia presença e marcava momentos em suas histórias de vida, onde talvez a apreciação e a escuta/audição foram a principal atividade musical para eles, até então.

Sobre o aprendizado musical dos filhos e vivência musical familiar

O aprendizado musical de Mateus e Gustavo foi um processo que se iniciou antes de irem para uma escola de música e começaram a aprendê-la formalmente. É um processo que também carrega e permite, por sua vez, que esses meninos construam histórias de relação com a música, pois muitos momentos, conforme narram os pais, são vividos, experienciados, “curtidos” sonoramente, com canções cantadas improvisadamente pelos pais, com canções de ninar que a mãe cantava, com audição musical, com brincadeiras, com o dançar e sentir a música no corpo, sempre com alegria e prazer.

Quando Gustavo, o filho mais velho, tinha seis anos de idade os pais contam que estimularam o aprendizado musical do violão e encontraram reciprocidade no filho.

Os pais ofereceram ao filho a oportunidade de aprender a tocar violão, estimularam-no e viram que se interessou. Ao obterem a resposta afirmativa do filho, que encarou de modo comprometido e responsável o estudo do instrumento, passaram a incentivá-lo cada vez mais, dando apoio e acompanhando-o em casa no estudo musical, mesmo sem saberem como se toca o violão, mas já entendendo algo pelas tarefas, exercícios e músicas das aulas que Gustavo levava para casa.

Um outro movimento aparece no conhecimento musical, se assim podemos dizer, dessa família: o gosto e o cultivo musical já existia nos pais. No entanto, quando um filho começa a aprender formalmente a tocar um instrumento musical, encontra ressonância e muito estímulo nos pais, e é o filho de seis anos que leva para casa, agora, um saber musical instituído, conhecimentos que os pais não têm, mas que se desafiam a entender um pouco, para continuar estimulando o filho a realizar tal atividade e seguir nesse fazer musical.

Olha, a maior parte das músicas que eles tocam a gente

já conhece, e tem muito conjunto novo, por exemplo, que quando aparece a gente procura conhecer por causa deles. (Mãe).

Às vezes a gente compra CDs, às vezes escuta na rádio, às vezes “baixamos” da internet. A gente tinha alguns CDs quando o Gustavo começou a tocar, um porta-CD pequeninho, hoje nós temos uma gaveta que tem muito CD. E tem aqueles de nossa preferência, por exemplo, então até dois meses atrás a gente estava com Papas da Língua⁹ de cor [risos], decorando tudo, por causa do Gustavo, toda música nova, por conta deles a gente começa a ter uma atenção maior. (Pai e mãe).

Em casa, no carro, no churrasco a gente coloca som, a gente canta junto, fica cantando junto, o tempo todo, todo o dia, por causa deles. Eles estão nos trazendo para a música, eles estão nos levando em direção a um cultivo musical. Na realidade no começo a gente gostava, mas não tinha aquela ligação, eu achava importante, e hoje eu acho muito mais. Eu fico “babando” de ver ele [Gustavo] tocar, sempre gostei de ver, da primeira música *Atirei o pau no gato* até hoje sabe, *Marcha soldado*, ver ele tocar aquela música, eu “babava”. (Pai).

De acordo com essas falas, se forma, então, na família, um movimento de mão dupla no incentivo ao fazer musical: cada vez que os filhos desenvolvem algo musicalmente, seja no aprendizado do violão, quanto das atividades de musicalização infantil, piano e flauta, os pais estimulam, vão em busca das músicas, CDs, aprendem a cantá-las para poder auxiliar os filhos em casa. Nisso se intensifica o aprendizado musical dos meninos, e se amplia a musicalidade cultivada por essas quatro pessoas, que têm na música satisfação, alegria, prazer, momentos compartilhados juntos como família, e crescimento, ao mesmo tempo de conhecimento formal, e, acima de tudo, humano em um desenvolvimento criativo.

Foi dessa mesma forma, com ênfase no desenvolvimento que é possível a partir das estimulações, que os pais decidiram levar Mateus para participar de aulas de musicalização infantil. Mateus participa, então, como visto nas narrativas dos pais, de várias atividades que envolvem o fazer musical e sua criação nesse fazer. Em casa, em família, convive e compartilha com os pais e com o irmão vários momentos onde algum tipo de fazer musical se encontra presente. Da mesma forma, há três anos convive em interações musicais no seu grupo de musicalização infantil, onde se dão as relações professor-criança, criança-criança e professor-crianças, articulando a cultura musical

⁹ Papas da Língua, banda gaúcha, toca *rock-reggae-pop*.

das mais variadas formas.

Nesse sentido, destacamos a musicoterapeuta brasileira Lia Rejane M. Barcellos (1992b, p. 9) quando diz que:

Somos às vezes, desafiados por um som, impulsionados por um ritmo ou atraídos por uma melodia. Somos puxados pela música para fora de nós mesmos e levados a interagir com o outro, pelo prazer que nos causa fazer música ou partilhar essa experiência.

O fazer musical partilhado socialmente em grupos, sejam estes quais forem e do tamanho que forem, acessam, fazem emergir e reanimam possibilidades criadoras. Essas possibilidades criadoras existem em cada ser humano, em cada sujeito. Como diz Vygotski (2001), não são méritos de gênios talentosos e com dons, mas potência de criação de cada pessoa. Criação necessária à vida, ao crescimento, à realização. Criação que se dá em âmbitos cotidianos, técnicos, científicos e artísticos (Vygotski, 2001). Criação que depende da experiência vivida, tanto mais intensificada, rica e variada ainda na infância, mas sempre ao longo de toda a vida. Criação que requer e sintetiza, em sentido dialético, percepção, imaginação, memória, dimensão afetiva (sentimentos e emoções), reflexão, pensamento, cognição, sensibilidade, sempre articulados. Que requer sujeitos em relação. Assim, no contexto familiar que estamos analisando, encontramos os pais fazendo ressonância ao aprendizado musical e construção do conhecimento musical dos filhos, e, de alguma forma, também aprendendo muito com eles.

A criação e/ou invenção musical de Mateus

Pelbart (2003, p. 23) faz ecoar a ideia acima apresentada por Vygotski:

[...] todos produzem constantemente [...]. Produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer [...]. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum.

É uma potência criadora que (re)cria a realidade e seu próprio criador. Ações que permitem construir, desconstruir, reformar, reinventar modos

de ser e de estar com os outros. Que permite construir e (re)criar-se também sonoramente, com ritmo, letra e melodia, tal como a criação/invenção musical de Mateus, que apresentamos no início deste texto.

O Mateus tem uma coisa de criar. Era uma época que ele estava muito grudado com a mãe, então eu acho que aquela música foi mais para a mãe mesmo [risos]. É, então, a gente vê que eles se desenvolvem melhor quando tem alguém para apoiá-los, quando a gente está ocupado não dá muita atenção, eles começam a dispersar, em tudo, mas na música isso é bem perceptível, a gente vê isso bem forte. (Pai).

Ele ia ao violão, carregava, queria pegar o violão, aí dali a pouco como ele viu que não conseguia tocar o violão ele começou a cantar, e surgiu de maneira natural, ele fez a música e foi natural, não foi eu nem a mãe, eu acho que ele escutava as músicas, ia à conotação da música, no que a música falava e chegava lá e “falava”, pelo que ele “fala” na música, de vem comigo, de escutidão e depois vem o amor. A impressão que dá é que ele pega realmente as coisas que ele acha importante, ele vê que as pessoas falam de emoções, ele pegou as emoções dele e jogou tudo de uma vez só naquela música [...]. Ele mesmo se empolgou sozinho, nós nos empolgamos só depois, de ver que ele estava tocando a mesma música o tempo todo e não trocava, não mudava a letra, tem uma forma, não é desconexa. Ele tinha quatro, cinco anos. (Pai).

Eu sinto como se ele brincasse com a música. Ele se sente livre, se diverte... improvisa, brinca, ri, compõe, canta, inventa letras, parlendas, rimas, ritmos, acompanhamentos, combinações, inventa jogos, explora a flauta de todas as maneiras possíveis, desenvolve sopros variados. (Professora de música e musicalização).

Interessantes são esses sentidos¹⁰ que o pai, e, por sua vez, a professora de música e musicalização, engendram acerca da criação/invenção musical de Mateus. O pai fala da relação de Mateus com a mãe, a ligação afetiva, que talvez o tenha feito endereçar a canção à mãe, mas principalmente de como os pais devem dar continente aos fazeres e as produções dos filhos. Fala que como ainda pequeno não sabia/conseguia tocar o violão como o irmão mais velho, ele reinventa seu jeito de tocar violão, passando a criar uma canção sua, fazendo-a do seu modo, de um modo possível onde “consegue” tocar, onde reinventa, nesse momento, o tocar violão. E na letra da canção,

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. O sentido é a significação, o significado singular de algo para um sujeito (Luria, 1986, p. 46). Ver Vygotski (1992), e também Wazlawick (2004, 2006) e Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007).

Mateus elabora o seu vivido, a sua experiência, as suas temáticas, repletas de suas emoções e sentimentos, existe medo-escuridão, existe amor entre você e eu, existe o gostar de comer, enfim, como diz o pai "...ele pegou as emoções dele e jogou tudo de uma só vez na música". A canção não é apenas um produto seu, traz a sua presença, a sua marca, as suas relações, o seu vivido em uma coletividade, em um dos momentos de seu processo de constituição como sujeito. Onde e com o que ele se cria e se (re)cria também sujeito criador. Um sujeito criador que "brinca" com a música, como revela a professora.

Além disso, o pai pontua que a canção não era desconexa e que tinha uma forma. Parizzi (2007, p. 112), em estudo sobre o canto espontâneo das crianças, salienta que "as crianças parecem buscar uma estrutura formal para suas músicas, mesmo quando ainda não têm domínio completo da tonalidade, da fluência melódica e de um vocabulário musical específico".

Beyer e Braga (2006, p. 100) dizem que "no plano musical, inventar é para a criança confrontar-se com a matéria sonora: manipulá-la, experimentá-la, agrupá-la, recombina-la, etc." Com essa compreensão no fazer musical, e de acordo com a perspectiva da psicologia de base histórico-dialética, na qual nos fundamentamos, "entendemos que os processos de criação se dão por meio da decomposição de saberes anteriormente apropriados, os quais, por meio da imaginação, se recompõem de nova maneira, produzindo um novo objeto" (Maheirie, 2007, p. 1). Percebemos, então, que esse processo foi vivenciado por Mateus ao objetivar sua pequena invenção musical.

Mateus objetivou seu processo criativo, naquele momento, na canção *Uaian paian clits*. Nessa criação/invenção, encontramos, se formos pensar musicalmente, os inícios de uma estrutura musical de uma pequena canção: o primeiro verso, "O amor entre você e eu", configura um sujeito-pergunta, seguido do verso "Aonde que a gente vá", que seria a resposta. Os mesmos movimentos de sujeito-pergunta e resposta se dão, respectivamente entre os versos da continuidade: "Nesta escuri.../ dão"; "Vamos indo/ Vamos indo logo"; "Que eles gostam de comer/ A essa hora novamente". Em todos esses versos encontramos os movimentos melódicos ascendentes para o sujeito-pergunta, e descendentes para a resposta, onde sempre se dá uma resolução, uma "conclusão melódica".

Após essa parte ele apresenta um "refrãozinho", que inicia com o verso "Vamos indo/ Indo...", no final da segunda vez em que aparece a palavra "indo" ele faz um vocalize; "Pra lá novamente...", com outro vocalize no final da palavra "novamente", e no "Indo.../ Pra lá novamente", verso final do refrão, ele conclui, resolvendo, tanto no na voz quanto no instrumento (violão).

Encontraríamos aí um senso de conclusão e resolução, estudado por Parizzi (2007) no canto espontâneo. De acordo com a autora, essas canções infantis, que são imprecisas em respeito às durações e alturas, e se caracterizam como esboços de canções, já passam a anunciar sua finalização:

A imprecisão rítmico-melódica, típica de crianças entre dois e três anos, é como que compensada por algo talvez muito significativo neste momento: uma música que se inicia deve ter um final, agora previsível. Assim, é possível que o senso de conclusão seja uma das primeiras relações hierárquicas da música tonal a ser incorporada pela criança a partir dos três anos, pois esta forma de direcionamento parece acontecer antes da estabilização do pulso e da aquisição plena da tonalidade [...]. O senso de conclusão [...] continua cada vez mais evidente nas canções criadas por crianças de cinco a seis anos. (Parizzi, 2007, p. 111-112).

Indo adiante, também é interessante observar que Mateus não apenas canta ou toca unicamente, ele buscou uma fusão dos dois fazeres musicais: cantar e tocar ao mesmo tempo. No entanto, o cantar/canto sai com maior desenvoltura, enquanto o tocar parece ter a função de acompanhar o que já é realizado com maior desenvoltura na voz-canto. Nesse sentido, trazemos uma pontuação teórica de Ilari (2007, p. 102), que, com base em uma pesquisa em andamento sobre o desenvolvimento do canto das crianças brasileiras de três a 12 anos de idade, nos diz que o canto

[...] trata-se de uma das principais atividades musicais realizadas pelas crianças no mundo afora, independentemente de quanta educação musical formal elas têm [...]. Através do canto, as crianças praticam suas habilidades lingüísticas e musicais, improvisam e brincam com os sons, exercitam a imaginação auditiva e aprendem conceitos centrais das suas culturas [...].

Mateus, desse modo, parece objetivar em sua canção a *vontade* de música que tem.¹¹ Faz uma síntese entre cantar e tocar, e talvez seu tocar,

¹¹ Parafrazeando, modestamente, Nietzsche, quando diz que o homem tem vontade de verdade; e Foucault, quando diz que o homem tem vontade de saber.

como um tocar-instrumental ainda não autorizado pela institucionalização do saber musical aprendido formalmente,¹² faz uma dupla cantante com seu próprio canto, com sua voz que se quer também cantora. Pois entendemos e ouvimos seu cantar aí nessa canção tal como o dito por Ilari (2007) acima.

Percebemos, com este olhar e escuta de análise, que Mateus já tem, em sua invenção musical, uma certa retórica musical,¹³ apresenta uma forma musical, por mais inicial e simples que seja.

Quanto ao violão, com a mão direita ele faz movimentos de descida principalmente com os dedos indicador, médio e anelar juntos, acompanhando os movimentos do canto. Ou seja, ele não dissocia movimentos da voz-canto com o ritmo percutido pela mão direita, busca fazer a mesma coisa. Seu ritmo tocado, então, é/vem a/da melodia que ele faz, o ritmo está na melodia cantada. Quanto à mão esquerda, ele engendra passeios entre algumas notas musicais sem identificá-las no braço do violão na “introdução” de sua canção, isto é, antes de começar a cantar, e depois apenas no final da música novamente, como que almejando acordes.

Quanto à letra composta e cantada, de um modo geral, musicalmente falando, cada frase/verso não tem muita relação lógica com a outra, mas todas têm um sentido para ele. Se observarmos que, como disse seu pai, “...pelo que ele ‘fala’ na música, de vem comigo, de escuridão e depois vem o amor, a impressão que dá é que ele pega realmente as coisas que ele acha importante, ele vê que as pessoas falam de emoções, ele pegou as emoções dele e jogou tudo de uma vez só naquela música...”. Os sentidos de cada frase/verso, assim como o sentido geral dessa canção para ele, no aspecto da letra, está construído envolto às suas emoções, ao seu sentir, ao seu vivido, e à sua compreensão do vivido. Desse modo, o sentido é constituído, conforme nos diz Vygotski (1992), por um amálgama de dimensão afetiva (emoção e sentimentos) e cognição. É uma síntese (dialética) de seu sentir, pensar e agir (Heller, 1980), em meio a como constrói a significação do mundo,

dos acontecimentos, das relações, para ele nesse momento histórico. E tudo transformado, assim, em música.

Quanto de seu vivido haverá nessa sua objetivação musical? Quanto do observado e acompanhado junto de seu irmão que toca violão e canta há na invenção musical de Mateus? Quanto dos cantores e músicos, intérpretes, que escuta em CDs, assiste na televisão e/ou em *shows* que gosta existe presente em sua canção? Questões do movimento de apropriar-se do vivido, questões de subjetivar a objetividade e objetivar a subjetividade (Maheirie, 2001, 2002), e fazer-se sujeito também musical nesses e com esses andamentos.

A criação/invenção de Mateus apresenta toda uma movimentação musical. Existe música ali, mesmo que embrionariamente. Talvez ele ainda não tenha a capacidade de uma técnica musical e vocal, porém, com o tempo, e de acordo com seus processos de aprendizagem musical, poderá apropriar-se delas, desenvolver e passar a usá-las. A energia pura musical está em sua invenção, pulsa e vibra ali. Ele canta e toca como se desenhasse, à sua maneira. Ele está desenhando sonora-rítmica-melodicamente em sua pequena canção, que talvez seja ainda apenas um rascunho de tudo o que ele poderá vir a fazer musicalmente. Processos dialéticos do vir-a-ser... que “levam sempre ao devir próprio do movimento” (Zanella et al., 2007, p. 28).

Discussões finais: configuração de comunidades de prática musical

A educadora musical e pesquisadora canadense Joan Russell (2002, 2006) baseada em Etienne Wenger, a respeito da teoria social da aprendizagem, trabalha com o conceito de comunidades de prática musical, também com base em suas pesquisas participantes realizadas nas Ilhas Fiji. Wenger (1998 apud Russel, 2006, p. 14), esclarece que uma comunidade de prática é “um sistema social informal, é um espaço de aprendizagem, envolve a participação ativa e é fundamento da habilidade de um grupo para conhecer e aprender”.

¹² Neste momento não queremos fazer nenhuma hierarquia de valor entre o que as crianças fazem com ou sem a educação musical formal. Entendemos a importância dos dois modos destes fazeres. Apenas queremos pontuar que ele ainda não estuda música formalmente no sentido de aprender as técnicas de como tocar um instrumento musical, nesse caso, o violão.

¹³ “Uma retórica musical sugere uma visão da música como discurso, ancorando-se na idéia de figuras da retórica musical [...]. As unidades musicais deste discurso são, muitas vezes, atribuídas de qualidade ou *ethos*, isto por meio de convenção cultural (diga-se, história e tática). O encadeamento destas unidades compõe parte do discurso musical e sua lógica. Para Meyer, por exemplo, o uso de convenções deste tipo se dá como controle da expectativa, da satisfação ou suspensão das tensões musicais geradas nos processos formais da música tonal, o que comprovaria a importância da emoção e do significado na música.” (Piedade, 2006, p. 64).

O teórico Etienne Wenger (1998) explica que somos seres sociais, e que esse é um aspecto central da aprendizagem [...]. A teoria de Wenger (1998) explica que o objetivo da aprendizagem é vivenciar o mundo e engajar-se com ele de uma forma *significativa*. Aprendemos na comunidade com os outros quando estamos engajados em atividades significativas que são valorizadas pelas pessoas que nos são importantes. Ele denomina esses ambientes de aprendizagem de *comunidades de prática* [...]. Essas comunidades de prática musical – esses ambientes de aprendizagem – se sobrepõem e são interdependentes. (Russell, 2006, p. 9, grifo da autora).

Comunidades de prática são “locais” de participação em que os membros compartilham um entendimento relativo ao que fazem ou conhecem, trazendo uma significação e/ou re-significação para as vidas particulares e para outras comunidades. (Wenger; Lave apud Mengalli, 2005, p. 5).

Nesse sentido, Russell (2002) sistematiza uma definição para comunidades de prática musical onde estas seriam um sistema social de produção musical, um espaço de aprendizagem musical, com prática musical ativa, o fundamento da habilidade de um grupo para conhecer e aprender, e que ocorre em torno de atividades significativas para as pessoas.

Considerando essa definição de Russell, e confrontando-a com os dados deste artigo, podemos pensar as atividades musicais de Mateus, realizadas em família e no grupo de musicalização infantil, como atividades pertencentes a comunidades de práticas musicais. Ou seja, a família aqui descrita e o grupo de musicalização infantil podem ser caracterizados como pequenas comunidades de prática musical. Existe produção musical tanto na família quanto no grupo de musicalização, produções musicais caracterizadas como provenientes de espaços de aprendizagem musical onde os filhos aprendem com os professores e realizam trocas com outras crianças (no grupo), levam isso para casa e lá são apoiados, incentivados, estimulados pelos pais, que incrementam esse processo de aprendizagem, e, mesmo sem conhecimentos musicais formais, tentam aprender com os filhos o que eles estão aprendendo musicalmente, ou seja, o aprendizado musical na escola ressoa em casa nos pais, que indiretamente também estão aprendendo algo em relação à música – entendida aqui em todos os seus elementos: som, ritmo, melodia, harmonia, e parâmetros, altura, intensidade, duração, timbre, além de demais conhecimentos

gerais acerca da cultura musical. Da mesma forma, os filhos também aprendem com os pais, se não conteúdos ou conceitos musicais propriamente ditos, muitos outros aspectos da educação como um todo, que nessas posturas se atravessam. A prática musical propriamente dita talvez seja mais ativa em relação ao que os filhos realizam musicalmente nos instrumentos musicais, mas os pais, mesmo sem saberem tocar formalmente um instrumento musical, também cantam junto dos filhos, e por sua vez introduzem novas músicas e canções nesse repertório. Além disso, a escuta, o ouvir, ou seja, a audição musical é cultivada, e, como também na escuta/audição existe ação, essa não é uma prática por assim dizer passiva, ou somente receptiva, pois se formos pensar em termos cognitivos, neurológicos, de processos psicológicos e funções psicológicas envolvidas quando da escuta de uma música, muita atividade acontece nos sujeitos nesses momentos. Poderíamos talvez pensar em práticas sempre interativas do fazer musical, tal como articulado e formalizado por Barcellos (1992a), interações entre os sujeitos que se encontram comprometidos no processo de fazer música.

Esses fazeres que acontecem nesse envolvimento musical, em diferentes níveis, por todas essas pessoas, fundamentam esses grupos para conhecerem e aprenderem, e podemos dizer também, sem sombra de dúvida, que são atividades significativas para as pessoas com eles envolvidas. A questão de serem atividades significativas ficou evidente em vários momentos do discurso dos pais, e se reforça pelos resultados e ações implementadas nos filhos em relação ao fazer musical.

Russell (2002, 2006) complementa essa compreensão pontuando que existem três dimensões da prática musical nessas comunidades: um engajamento mútuo entre as pessoas envolvidas, o que cria uma identidade social entre seus membros; que é um empreendimento em conjunto e que há um entendimento comum do que a prática significa; e que existe um repertório em comum, onde, enfim, os recursos da comunidade são construídos por seus membros ao longo do tempo. Da mesma forma, é possível visualizar na narrativa dos pais e da professora de música esses pontos em suas acontecimentos.¹⁴

Podem também existir, segundo Russell (2002, 2006), constelações de comunidades de prática musical. Isto é, os vários contextos em

¹⁴ Acontecimento: “termo que em Bakhtin significa o processo ou as potencialidades do acontecer (NdT)” (Bakhtin, 2003, p. 108).

que participam os sujeitos de determinadas comunidades de prática musical se interseccionam em um ou alguns pontos. Pensamos, com base nos movimentos que foram analisados aqui neste texto, que esses pontos de intersecção são os próprios sujeitos em relação, seus momentos vividos, suas vidas em suas historicidades – e suas histórias em suas vidas, algo que não se separa. Além de ser na produção musical, é nos sujeitos que se objetivam as processualidades do fazer musical, em seus modos de ser, de pensar, sentir e agir. Os sujeitos materializam em si e em suas produções tudo aquilo que é vivido, compartilhado, negociado, apreendido ou negado, superado, nas relações que se dão nas comunidades de prática musical, transformando a si e a essas próprias comunidades. Todos esses movimentos são também especificidades da constituição dos próprios sujeitos, pois

[...] os processos que os constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada. As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/participe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser. (Zanella et al., 2007, p. 29).

Os sujeitos envolvidos, muitas vezes mesmo que indiretamente, circulam e transitam pelo entrelaçamento dessas comunidades de prática musical que são também os seus contextos de vida. Assim, dialogam por meio dos sujeitos e das músicas a família, a escola de música, as crianças da musicalização infantil, a professora, os amigos na escola, parentes, enfim, grupos menores, grupos maiores, a cultura musical mais próxima, a cultura musical construída historicamente, os saberes da música ocidental, outros músicos, compositores, bandas, os momentos da história da música, em movimentos de subjetivação-objetivação, de apropriação e de criação, (re)criação, onde a vida se dá e os sujeitos se fazem sujeitos, sempre em

espaços e processos, tempos, aprendizagens, mediados semioticamente na cultura. Enfim, onde “o grande aparece no pequeno”, como diz Vygotski (1995 apud Zanella et al., 2007, p. 28), e onde o pequeno é fundamento do grande. Onde se apropriam de “atitudes de outras pessoas que lhes são significativas” e onde apreendem e aprendem com “o comportamento musical de pessoas que lhes são significativas”, como ressalta Russell (2002, p. 3).

Nesse sentido, de modo aproximado, para Vygotski,

a compreensão dos processos psicológicos humanos mais simples se dá pela compreensão dos processos mais complexos, o que apresenta como desafio metodológico: “...mostrar na esfera do problema que nos interessa como se manifesta o grande no pequeno...” (Vygotski, 1995, p. 64), como a realidade social é recombinada e objetivada em cada pessoa que se apresenta, assim, como expressão e ao mesmo tempo fundamento dessa mesma realidade. (Zanella et al., 2007, p. 28).

Comunidades de prática musical são, então, lugares/espaços constituídos por sujeitos e por músicas, onde existem compromissos de longa duração, que estabelecem rituais e rotinas, que desenvolvem repertórios comuns, que estimulam o canto espontâneo, que envolvem muitas pessoas – crianças, jovens e adultos –, que evitam a introdução muito precoce ao estudo do instrumento – ele acontece também, mas antes dele em muito a música é vivida e experimentada em outras facetas –, tal como apontado por Russell (2002, 2006) e como foi possível começar a visualizar na história de relação com a música de Mateus.

Russell (2006, p. 12-13), pontua que existe uma grande importância em pertencer a uma comunidade de prática musical, pois ela é “[...] um ambiente de aprendizagem para crianças e adultos que aprendem juntos”. E, diríamos, um contexto de aprendizagem copartícipe entre sujeitos que se constituem sujeitos mediados pelas atividades e fazeres musicais. Ao longo da vida!

Referências

- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 116, p. 7-19, 2002.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARCELLOS, L. R. M. Musicoterapia e cultura. In: BARCELLOS, L. R. M. *Cadernos de musicoterapia*: vol. I. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992a. p. 20-33.
- _____. A movimentação musical em musicoterapia: interações e intervenções. In: BARCELLOS, L. R. M. *Cadernos de musicoterapia*: vol. II. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992b. p. 7-32.

- BARCELÓ GINARD, B. J. *La gènesi de la intel·ligència musical em l'infant*. Barcelona: Dinsic, 2003.
- BEYER, E.; BRAGA, C. Contornos melódicos do canto e da fala em bebês de 12 a 24 meses. In: ENCONTRO NACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: DeArtes: UFPR, 2006. p. 100-105.
- HELLER, A. *Teoría de los sentimientos*. México: Fontanamara, 1980.
- ILARI, Beatriz. Quando as crianças falam e cantam: conceitos de desenvolvimento musical e musicalidade das crianças brasileiras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: Edufba, 2007. p. 101-106.
- LURIA, A. O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese. In: LURIA, A. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 43-56.
- MAHEIRIE, K. "Sete mares numa ilha": a mediação do trabalho acústico na construção da identidade coletiva. Tese (Doutorado em Psicologia)–Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Revista Interações*, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 31-44, 2002.
- _____. Relações estéticas, criação e o movimento subjetivação e objetivação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO – DIÁLOGOS EM PSICOLOGIA SOCIAL, 14., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abrapso, 2007. 1 CD-ROM.
- MENGALLI, N. M. Conceitualização de comunidade de prática. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES, 4., 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo: IV Encontro de Pesquisadores, 2005. p. 68-77.
- PARIZZI, B. A música espontânea da criança como manifestação de seu estágio cognitivo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora DeArtes: UFPR, 2005. p. 379-385.
- _____. O canto espontâneo como manifestação do desenvolvimento cognitivo-musical da criança. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: Edufba, 2007. p. 107-114.
- PELBART, P. P. *Vida capital*: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- PIEPADE, A. T. de C. Expressão e sentido na música brasileira: retórica e análise musical. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 3., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: DeArtes: UFPR, 2006. p. 63-68.
- RUSSELL, J. *Sites of learning*: communities of musical practice in the Fiji Islands. Focus Areas Report. Bergen: International Society for Music Education, 2002.
- _____. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da Abem*, n. 14, p. 7-16, 2006.
- VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1992. p. 287-348.
- _____. A educação estética. In: VYGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 323-363.
- WAZLAWICK, P. *Quando a música entra em ressonância com as emoções*: significados e sentidos na narrativa de jovens estudantes de musicoterapia. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- _____. Vivências em contextos coletivos e singulares onde a música entra em ressonância com as emoções. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 24, n. 47, p. 73-83, 2006.
- WAZLAWICK, P.; CAMARGO, D. de; MAHEIRIE, K.. 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, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 10/03/2009