

A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos

Adult musical learning in group environment

Patrícia Fernanda Carmem Kebach

Faculdades Integradas de Taquara (Faccat)
patriciakebach@yahoo.com.br

Resumo. O texto traz as conclusões da tese de doutorado da autora que investigou os processos coletivos de musicalização de adultos e o papel da interação social nessa construção. O objetivo foi o de compreender os processos de aprendizagem e quais são os mecanismos que contribuem para uma educação musical significativa de adultos. Como forma de observar as condutas psicossociais dos sujeitos investigados, a pesquisadora inspirou-se no método dialético-didático, proporcionando uma oficina de musicalização de 60 horas para nove professoras que não haviam passado por ambientes formais de educação musical. Os resultados da pesquisa apontam para a importância de se proporcionar ações significativas, reflexões e trocas de ponto de vista entre todos os envolvidos no processo de musicalização. Na tese fica claro que é possível musicalizar-se em qualquer idade, se o ambiente for construtivista e levar em conta o interesse e as construções precedentes de cada sujeito que se musicaliza.

Palavras-chave: processos de aprendizagem, musicalização de adultos, trabalhos em grupo

Abstract. The text presents the conclusions of the PhD thesis in which the author has investigated the processes of collective musicalization of adults and the role of social interaction in this construction. The objective has been to understand the learning processes and the mechanisms that contribute to a significant adult music education. As a way to observe the psychosocial conduct of the investigated subjects, the researcher has used a dialectic-didactic method, providing a 60-hour-workshop of musicalization to nine teachers who had not gone through formal music education. The research results point to the importance of providing meaningful actions, reflections and exchange of views amongst all individuals involved in musicalization. It makes it clear that it is possible to be musicalized at any age, if the environment is constructive and if the interest and the previous construction of each individual are taken into account.

Keywords: learning process, adults' musicalization, group work

Introdução

Neste artigo, pretendo reunir as principais ideias geradas a partir de minha tese de doutorado (Kebach, 2008). Investiguei, nesse estudo, os processos de aprendizagem musical de adultos em ambiente coletivo. Procurei também compreender a gênese das condutas cooperativas na produção musical e como, a partir disso, os sujeitos se constroem musicalmente. Tratou-se da observação dos processos em que os sujeitos deveriam resolver problemas específicos musicais e elaborar tarefas em conjunto, controlando e gerenciando suas condutas em função das consequências de suas ações e dos conflitos (Perret-Clermont, 1995) que emergiram

dessas interações. Na pesquisa, as relações sociais foram analisadas a partir de um ponto de vista construtivista e interacionista. Verifiquei, dessa forma, o modo de funcionamento e estruturação nas interações musicais em grupo, em situações de possível cooperação, em atividades de *apreciação*, *recriação* e *criação* musical. Neste artigo, pretendo especificar essas atividades e relatar o resultado da análise dos dados que foram observadas durante uma oficina de musicalização coletiva de sessenta horas, direcionada a nove professoras da rede municipal de ensino de Montenegro (RS)¹ que não haviam passado por aulas de música em ambiente formal.

¹ A participação dos sujeitos de pesquisa se deu da seguinte forma: em primeiro lugar, procurei o auxílio da Secretaria de Educação da Prefeitura de Montenegro para fornecer um local adequado para a realização da oficina e os certificados de participação. A prefeitura preferiu oferecer essas vagas a professores da Educação Infantil do município. Inscreveram-se apenas mulheres, o que não foi surpreendente, já que geralmente quem atende à Educação Infantil são pessoas do sexo feminino. Tive também como objetivo colaborar com a formação continuada dos sujeitos pesquisados, de forma que pudessem multiplicar os conhecimentos construídos na oficina em seus próprios ambientes de trabalho.

A escolha da observação dos trabalhos em grupo tem a ver com o pensamento piagetiano que diz que as relações sociais que definem o trabalho em comum consistem essencialmente em trocas e discussões que se desenvolvem em atividades de invenção, interpretação e verificação, ampliando o espírito experimental e de dedução (Piaget, 1998, p. 153). A racionalidade proveniente das trocas sociais é regulada pelas normas da objetividade e da coerência lógica, que somente serão revestidas de valor vivo se forem aplicadas em atividades construtivas. O controle mútuo, portanto, propicia, segundo Piaget, estabelecimentos de equilíbrio que desenvolvem a razão humana.

As atividades observadas nessa pesquisa não foram realizadas com crianças, mas com adultos, na tentativa de ilustrar que os mecanismos que desenvolvem os seres humanos são os mesmos, em qualquer idade. O que muda são as estruturas construídas, pois essas dependem dos esquemas de ação conscientes e inconscientes de cada indivíduo que se envolve em um processo de musicalização.

No ensino tradicional, muitas vezes faz-se uma seleção daqueles que possuem boa afinação, segurança rítmica etc., ou seja, possuem supostamente “talento” para participar de um ambiente de educação musical. A seleção faz com que os possíveis aprendizes sintam-se inaptos, incapazes ou sem “dom” para fazer música. Esse estudo mostrou que se existe alguma herança que as pessoas carregam consigo, essa diz muito mais respeito aos aspectos culturais, legitimados ou não, que atravessam as construções cognitivas individuais. Qualquer pessoa interessada pode musicalizar-se.

A proposta do estudo visou, dessa forma, a compreender profundamente os processos de aprendizagem musical coletiva para poder abordar formas significativas de proporcionar vivências musicais em ambiente de musicalização, seja ele formal ou informal, que partam do contexto e das possibilidades musicais já construídas pelos sujeitos.

As condutas psicossociais em ambiente de musicalização coletiva

Conforme Piaget (1973, 1994), a aptidão de cooperar é solidária ao desenvolvimento das operações. Porém, esse pesquisador sempre insistiu sobre a natureza ao mesmo tempo social e individual da lógica, dizendo que na medida em que as

fundações do pensamento se articulam, o sujeito se torna cada vez mais apto a cooperar e a diferenciar seus pontos de vistas dos outros. De acordo com essa proposição, busquei explicar a importância dos trabalhos em grupo para a construção do conhecimento musical e descentramento progressivo, rumo a condutas cooperativas e, ao mesmo tempo, autônomas perante o objeto musical.

Assim, procurei compreender os processos de aprendizagem, em suas dimensões simbólicas² e lógicas, e a abertura de possibilidades progressivas de autorregulações sobre o objeto musical, bem como a emergência de tomadas de consciência, rumo à cooperação, conceitos piagetianos relacionados aos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo. Em segundo lugar, de modo complementar, identifiquei as possíveis estruturas derivadas do ambiente educacional em forma de oficina de musicalização coletiva que criei para a observação e coleta de dados.

Desse modo, como metodologia de pesquisa, para a criação das atividades da oficina baseei-me no método dialético-didático sugerido por Bovet, Parrat-Dayan e Vonèche (1987), que se caracteriza por um modo particular de intervenção do experimentador que sugere uma série de informações e explicações, contradizendo, apoiando ou complementando as afirmações do sujeito. Esse método é derivado do método clínico de Piaget e se baseia na reciprocidade de informação e explicação entre o sujeito pesquisado e o experimentador.

O principal questionamento que procurei responder nesse estudo foi como ocorrem os processos de aprendizagem musical de adultos em situações coletivas e qual o papel da interação social nessa construção.

Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 121) dizem que “Piaget, malgrado a importância teórica que dá à noção de cooperação em uma parte de seus escritos, pouco estudou a gênese da conduta cooperativa”. Portanto, um dos objetivos dessa pesquisa foi o de aprofundar o olhar sobre os processos de cooperação nos trabalhos musicais em grupo.

A seguinte proposição piagetiana esclarece o papel da cooperação na construção da lógica das ações:

[...] a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento

² Representações subjetivas e individuais.

da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional. Pode-se portanto dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora, ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão. (Piaget, 1994, p. 144).

Nesse sentido, quando o pensamento se liberta das relações puramente práticas primitivas, a tendência à satisfação do eu é substituída gradativamente pela assimilação do real aos desejos. Disso decorre uma série de condutas criativas, visando à adaptação. Na esfera da música, os jogos simbólicos, em que as crianças imitam objetos através de sons, brincam modificando as estruturas de determinada melodia etc., são bons exemplos. Essas condutas são calcadas na satisfação imediata dos interesses. São condutas apoiadas na atividade do eu e são formas de livre expressão (objetiva e subjetiva), que são necessárias à criatividade³ e às organizações progressivas sobre o mundo dos sons. Assim como as crianças, constatei que adultos também agem primeiramente através desse tipo de condutas egocêntricas, mas o ambiente coletivo obriga-os a verificarem em seguida a coerência ou a compreensão de suas ações. As invenções, portanto, são sempre seguidas de verificações.

Se levarmos em conta o estudo de Delalande (1982) sobre o desenvolvimento musical das crianças, podemos verificar que no adulto ocorre um processo semelhante: as condutas musicais respondem a mais de uma motivação, como o prazer da motricidade produtora de som, a ultrapassagem dessa origem material por um valor simbólico e o prazer de submeter a organização formal a um jogo de regra. A única diferença é que, nos adultos, o prazer da motricidade no ato de exploração sonora e os valores simbólicos gerados por seus pensamentos sincréticos são logo dominados pelas formas de submeter suas criações às regras estabelecidas coletivamente, já que possuem estruturas mentais formais em várias áreas de conhecimento e as aplicam na verificação da lógica de suas ações. De nada adiantaria para o adulto criar algo que não fosse compreendido pelos demais num ambiente coletivo. Já para as crianças, as criações simbólicas são formas de adaptação ao real.

Nesse estudo, propus ainda que a estruturação musical, em situações coletivas, vai além das organizações objetivas sobre os elementos sonoros em jogo. Ela pode desenvolver a afetividade e as relações sociais, ampliando condutas de solidarie-

dade e cooperação, dependendo das interações geradas no ambiente de aprendizagem. Através da interação com diferentes expressões de estruturação de subjetividades construídas, perpassadas por uma determinada cultura, os sujeitos envolvidos no processo podem chegar a novas sínteses criativas de estruturação musical, geradas por um descentramento progressivo.

Qual seria, então, o mecanismo regulatório para a realização de trocas em situações coletivas de criação musical? A análise dos dados empíricos desse estudo me levou a crer que a cooperação é condição de organização. Dito de outro modo, o não abandono do próprio ponto de vista estaria ligado ao manejo das relações sociais de respeito mútuo, num esforço de descentramento através da lógica das ações buscando uma expressão simbólica comum, através da coordenação de ações sociais e criação de novidades ligadas a novas sínteses criativas. Isso está comprovado na tese.

O olhar sobre a perspectiva funcional, ligada à escolha de mecanismos de adaptação, levou-me a compreender a maneira pela qual o sujeito age e pensa no momento em que é confrontado a situações particulares, seguidamente em forma de tentativas e erros. Essa observação proporcionou a descrição da multiplicidade de esquemas afetivos e cognitivos que foram utilizados visando a uma estruturação mental sobre as tarefas musicais propostas. Tive, portanto, como objetivo específico, estudar como, no interior do quadro formado por seus conhecimentos anteriores, os sujeitos se constroem musicalmente e utilizam esquemas afetivos e cognitivos particulares em situações coletivas, acomodados a universos de problemas referentes à área musical mais práticos (ações concretas) e ampliam seus conceitos referentes ao universo musical.

Tratei de investigar a música inserida em processos de construção e socialização, em que o foco de análise esteve voltado para a música como objeto constituído socialmente. Para isso, foi necessário analisar cientificamente as condições sociais de interação que puderam intensificar a experiência musical e não apenas levar à simples reprodução e recepção homogêneas da música.

Resumidamente, as atividades desenvolvidas com o objeto musical, nessa pesquisa, tiveram como objetivo gerar uma interação entre sujeitos

³ Criatividade aqui tem o sentido piagetiano de crescente riqueza de "formas" do pensamento, ou criação de novidades produzidas por abstrações reflexionantes, que se apoiam sobre todas as atividades cognitivas do sujeito no momento de interação com o objeto (esquemas de assimilação, coordenação de ações, operações, estruturas etc.), para delas retirar algumas características e utilizá-las para outras finalidades (novas adaptações, novos problemas etc.) (Piaget, 1995).

“diferentes”, e observar as possíveis mobilizações em seus sistemas de significação e invenções criativas conjuntas sobre o objeto musical, bem como progressões das estruturações mentais individuais em relação à música, ou seja, reais construções de conhecimento musical a partir dessas interações.

As atividades de apreciação ativa

Para compreender os processos de musicalização coletiva, desenvolvi algumas atividades de apreciação musical ativa (Beyer; Kebach, 2009), durante a oficina de musicalização. Esse tipo de atividade me remeteu a um aspecto importante, que embora esteja presente nos outros dois que destaco como necessários para a construção do conhecimento musical, a saber, a recriação e a criação, não se apresenta de forma tão intensa: o egocentrismo de um ponto de vista piagetiano. Explico-me.

Quando realizamos uma escuta realmente ativa, em que toda a nossa atenção está voltada para os aspectos gerais de determinada música, tendemos a associar esses elementos organizados sonoramente a experiências passadas ao nosso estado atual, no que diz respeito ao emocional e ao cognitivo. Portanto, a atribuição de significados, de sentimentos, a percepção de alguns aspectos da linguagem musical e não de outros, de alguns instrumentos musicais e não de outros, depende da subjetividade ouvinte e, correlativamente, a objetivação (ou não) desses aspectos depende do nível de construções cognitivas que o sujeito já realizou até o momento dessa apreciação. Ou seja, daquilo que ele já conhece sobre música.

Em termos de estruturação progressiva dos elementos da linguagem musical, a atividade de apreciação musical é de extrema relevância. Afetividade e cognição, sendo os dois aspectos entrelaçados para a progressão da inteligência, são indissociáveis. Porém, a afetividade não é comunicável da mesma forma que a cognição. É necessário um caminho de escoamento, de transbordamento da trama inconsciente (Kebach; Silveira, 2009) através de algo que seja significativo para o sujeito.

Via de regra, em nossa cultura, ignora-se a sensibilidade e a inteligência espontânea dos indivíduos, atribuindo-se uma supervalorização aos processos de adestramento técnico. “Isso, absolutamente, não corresponde ao ser criativo.” (Ostrower, 1987, p. 38) A imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de organização sobre os

objetos propostos, no caso, aqui, estamos falando da música, como objeto a ser apreendido. Mas não basta simplesmente divagarmos. Junto com a invenção, deverá vir a verificação. A verificação do êxito das invenções passa pela compreensão daquilo que se criou. Essas hipóteses sobre novas organizações são testadas em ambiente coletivo, pois todos estão lá para avaliar, trocar pontos de vista, comunicar em forma de proposições verbais, o que implica a organização do próprio pensamento individual. “Sem condições de objetivar a linguagem, as eventuais contribuições subjetivas se desvalorizam, ou seja, não chegam a se concretizar.” (Ostrower, 1987, p. 37)

Como parte integrante das atividades de apreciação, sempre procurei proporcionar o momento da discussão coletiva. Desse modo, além de conseguir observar a estruturação simbólica (afetiva), consegui inferir sobre a progressão da estruturação lógica (cognitiva) dos sujeitos pesquisados em relação aos objetos sonoros apreciados. Ou seja, a atribuição de significados subjetivos individuais, no momento em que compartilharam suas percepções, causou uma espécie de mobilização no esquema de significação de cada um. Essa mobilização, de modo geral, levou a uma síntese de significados, embora o desencadeamento da cadeia inconsciente tenha sido acionado sem bloqueios.

Constatai, então, que a estruturação simbólica⁴ é tão importante quanto a lógica. Sendo a afetividade, segundo Piaget, a energia mobilizante de toda cognição, também ela, a afetividade, deve ter um espaço para se estruturar. É a partir de um sistema simbólico individual e, por isso, egocêntrico, que se estruturam progressivamente os significados socialmente constituídos. A tese revela que a apreciação musical é um desses espaços de ação privilegiados que permite o exercício da expressão espontânea subjetiva (simbólica).

Na análise das condutas dos sujeitos sobre o material apreciado em jogo, apareceram conflitos cognitivos e tomadas de consciência sobre a importância de se ouvir os sons de outras maneiras, ocasionado pelas interações diversificadas.

Os exercícios de apreciação musical que geraram um real envolvimento dos sujeitos com os objetos sonoros de escuta foram desenvolvidos a partir de pesquisas sonoras múltiplas, e não de apreciações de “fundo musical” ou simples “relaxamento”. De modo geral, poderia dizer que as tarefas em jogo nos diferentes tipos de apreciação foram as seguintes: escuta e discernimento de sons do

⁴ Estruturação da afetividade, da subjetividade, dos sentimentos e valores.

cotidiano, da natureza e do ambiente de aprendizagem musical; pesquisa ampla sobre fontes sonoras novas para a confecção de instrumentos musicais coletivamente, a partir de materiais múltiplos; apreciação de vídeos, cujas formas de fazer musical não eram as tradicionais, mas com percussões corporais e os mais diversos tipos de objetos sonoros; audição de músicas de culturas variadas, diferenciação de linguagens musicais distintas, através de análises e interpretações coletivas das obras propostas; observação dos diferentes tipos de arranjo e interpretação para uma mesma obra musical; escuta de diferentes músicas que abordaram a mesma temática, isto é, obras de suspense e terror, em diferentes estilos (clássico, eletrônico, *pop-rock*, *fusion* etc.); apreciação das próprias recriações e criações individuais e coletivas realizadas pelos sujeitos de pesquisa; relação entre as texturas de obras de arte de diferentes períodos (medieval, renascentista, barroca etc.) com as texturas musicais dos mesmos períodos, através de apreciações visuais e auditivas realizadas; interpretação do significado implícito pela trama sonora organizada pelo compositor em forma musical.

Optei por proporcionar modelos de organizações sonoras e musicais de jeitos diferentes. Isto é, busquei trazer às alunas formas diversas de estruturar os sons musicalmente. Procurei, através dessas atividades, abandonar o esquema clássico entre o professor e os alunos para instaurar uma rede de relações sociais em ambiente de educação musical, de modo a proporcionar interações diversificadas. Pretendi, assim, criar um espaço de apelo à expressão, exploração e construção, a partir da escuta ativa e do confronto com pontos de vista diferentes entre os sujeitos observados nesse estudo, partindo da hipótese de que a ação sobre a música, como objeto a ser explorado, precede sua compreensão (Piaget, 1978), sendo fator fundamental na construção de conceitos musicais.

É necessário salientar que não considero a atividade apreciativa, enquanto ação sobre o objeto musical, como principal fonte das descobertas musicais, mas como parte integrante desse processo.

Nos momentos de apreciação, as explicações dos sujeitos envolvidos caracterizaram-se predominantemente por representações egocêntricas,⁵ privilegiando apenas certos aspectos presentes na composição musical em jogo, em função do nível de desenvolvimento de cada um em relação à construção musical. Mesmo que essas representações egocêntricas caracterizem movimentos subjetivos, ou um pensamento sincrético, relacionado às per-

cepções individuais, assim como Ostrower (1987, p. 24), penso que “no que o homem faz, imagina, compreende, ele o faz ordenando. Tudo se lhe dá a conhecer em disposições, nas quais as coisas se estruturam.”

Dessa forma, as atividades caracterizaram-se mais por uma ação prática sobre o material sonoro proposto do que por uma real compreensão, porém necessária para essa construção. De qualquer modo, no decorrer da oficina, pude notar o refinamento progressivo das descrições sobre as organizações sonoras oferecidas. As condutas psicológicas das alunas sobre as diferentes sonoridades apreciadas, em forma musical, ou não, forneceram verificações preciosas a respeito da importância da reflexão individual e, posteriormente, conjunta sobre o material proposto.

No estudo ficou claro que a apreciação musical, se realizada de forma ativa, em que toda a atenção esteja voltada para as organizações sonoras ouvidas, é uma atividade que contribui para a construção musical.

Ao encontro do que penso, Swanwick (2003, p. 56) propõe que o compositor transforma os sons em organizações estruturais e transforma “essas estruturas simbólicas em experiências significativas”, por meio do processo de metáforas. A apreciação, desse modo, é uma maneira de tentar desvelar os discursos simbólicos implícitos nos sons organizados e, da mesma forma, enriquecer os esquemas de ação do sujeito em relação ao universo sonoro, sendo este a matéria-prima da música.

Aos poucos, a partir das apreciações realizadas durante a oficina, surgem os depoimentos de que já não é mais possível escutar música da mesma forma que antes. Elas mesmas relataram, no decorrer do curso, que se tornaram progressivamente muito mais atentas, não só às estruturas em formas musicais, mas aos sons variados que as cercam. Esses esquemas construídos durante as atividades apreciativas foram acionados na realização das outras tarefas de recriação e de criação, como ficou claro na análise geral dos dados do estudo.

As tarefas de recriação musical

Conforme a epistemologia genética, nenhuma reprodução mental é cópia fiel do objeto, mas sempre uma interpretação pessoal desencadeada pelo acionamento dos esquemas mentais construídos a partir das interações entre o sujeito e o meio,

⁵ Representações ligadas à subjetividade de cada aluna da oficina.

ou seja, seu entorno cultural. São as referências pessoais que dão os suportes para as interpretações sobre determinado objeto.

Stahlschmidt (1999, p. 34) comenta que ao longo da história da arte a “reconstrução da ‘arte oficial’ em cada momento histórico aparece muitas vezes a serviço do sistema de relações dominantes”. Mas, por outro lado, como comenta a mesma autora, “encontramos também movimentos artísticos que, embora buscassem retratar a sociedade na qual estavam inseridos, tinham como objetivo questionar os valores sociais vigentes” (Stahlschmidt, 1999, p. 34). A arte, assim, possui esses dois lados: o conservador, que busca a reprodução e preservação do poder vigente, segundo Bourdieu (1996), e o questionador, que, ao contrário, visa à transgressão das regras, à revolução e evolução através de expressões simbólicas, dependendo dos espaços onde ela é gerada.

Pillar (1999) diz que, em nome da releitura em artes plásticas, alguns docentes trabalham com meras cópias de artistas famosos, e não com uma possível recriação, a partir de interpretações pessoais, o que deveria ser o real objetivo nesse tipo de prática. Na música, essa reprodução, que gera o mínimo de autorregulação e interpretação pessoal, é também realizada na escola, de modo geral. Ela se manifesta através de uma série de condutas docentes. Por exemplo, a professora ensaia com as crianças uma determinada música e predetermina gestinhos para serem ensaiados e repetidos, sem que haja espaço para uma interpretação espontânea, o desenvolvimento da expressividade emocional e, muito menos, uma demonstração de lógica de coordenação de ações rítmicas, melódicas ou harmônicas, já que não há lugar para a reinvenção. Apenas para a repetição mecânica.

Esse tipo de ação docente repercute no desenvolvimento das crianças de forma, muitas vezes, até nociva. Tem a ver com uma pedagogia diretiva, empirista. O não exercício da criatividade acarreta a falta de autonomia, a impossibilidade de reflexão em situações de resolução de problemas, não somente musicais, mas também em outras áreas. Anula-se, do mesmo modo, a expressividade através da linguagem musical, pois se privilegia a música como um instrumento de controle, e não como uma forma de expressão, mesmo que não se tenha consciência disso. Instaura-se o *poder-pudor*.

É como se a escola tivesse pudor em exercer o seu controle, podendo-se até falar num *poder-pudor* da escola. Entretanto, ela é uma instituição que zela pela sua tradição através de normas rígidas de controle do tempo, disfarçando, porém, tudo isto sob uma aparência

protetora e até mesmo permissiva, que, num primeiro olhar, dificulta caracterizá-la como instituição disciplinar. Mas, por intermédio da pesquisa, podemos afirmar que, apesar desta aparência, a escola normal exerce seu controle, principalmente por intermédio de uma infantilização no vocabulário e nas atitudes, que impõe a seus alunos e que acaba por se refletir nela própria, que também se infantiliza. Esta atitude, verdadeiro tatibitate institucional, serve de cortina de fumaça para o objetivo principal desta escola: o de fazer-se obedecer, a fim de preservar a sua tradição. (Fuks, 1991, p. 56, grifo da autora).

Essa proposição de Fuks é manifestada nos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, nos quais fica óbvio que utilizavam também uma forma diretiva de produzir atividades musicais em seus cotidianos, sem ter noção das consequências de suas ações. Esses procedimentos acabaram por se naturalizar nas escolas e, em muitas ocasiões em que pergunto às alunas da pedagogia, de modo geral, o que fazem para trabalhar a musicalidade de seus alunos, elas propõem as “musiquinhas de comando” e as coreografias prontas em cima de músicas a serem apresentadas em datas comemorativas. Os atos de parca criação (que não são realizados, via de regra, pelas crianças, e sim pelas próprias professoras) restringem-se às paródias, através das quais as professoras procuram ensinar condutas disciplinares. Isso não quer dizer que sempre utilizam a paródia nesse sentido, pois a técnica, se abordada de modo que os alunos produzam suas próprias letras, como forma de recriação musical, pode ser uma ferramenta válida, entre outras ações musicais. Porém, na maioria das vezes, não é isso o que acontece. Utilizando as melodias do folclore infantil, as professoras criam novas letras que expressam a “hora do lanche”, “a hora de escovar os dentes”, “hora de fazer fila” etc. Os sujeitos dessa pesquisa, no momento de produzirem uma das criações musicais, estão presos aos padrões preestabelecidos e comentam a dificuldade que têm para criar algo novo. Uma das professoras investigadas, durante a tarefa da primeira criação musical com letra, começa a cantarolar o que o grupo produziu com a melodia de *Ciranda, cirandinha* e comenta: “É aí que eu não consigo me desprender dos que estão prontos! Tu acabas pegando uma coisa que já está pronta e fazendo em cima”, ao que outra professora responde: “É, a gente só sabe fazer paródia!”, desautorizando-se a ela própria e ao grupo, em função do não exercício criativo de até então e da naturalização da reprodução mecânica. Entendo que a conduta imitativa faz parte do processo de construção, ou seja, elas partem de algo conhecido, imitando melodias, mas foi preciso fornecer ferramentas para que os sujeitos conseguissem ir além desse tipo de conduta.

Assim, procurando desmistificar as formas de reprodução mecânica como instrumento de desenvolvimento musical, bem como avaliar os processos daí decorrentes, procurei pensar em atividades que envolvessem a execução de obras compostas por outras pessoas, da forma mais criativa possível. Desse modo, surge o conceito de *recriação musical*,⁶ que, ao contrário de uma reprodução mecânica, tem a ver com as reinvenções sobre um material já pronto e depende das interpretações pessoais e coordenações de ações sociais (e/ou culturais) no ambiente de aprendizagem que propus.

As atividades de *recriação* foram essenciais como exercício de regulação ativa e desenvolvimento sobre o objeto musical. Elas envolveram as seguintes atividades: desenvolvimento de rearranjos (Penna; Marinho, 2005) coletivos sobre obras musicais criadas por outros compositores; execução de músicas, procurando uma regulação ativa, no sentido de interpretar através de uma postura de dramatização e observação de formas de expressão corporal; invenção coletiva de rondós, cânones, ostinatos e ritmos⁷ sobre letras já conhecidas (recriar uma canção conhecida), o que é contrário à paródia, já que aqui o que está em jogo são as modificações sonoras, e não a parte de criação textual; análise coletiva (reflexão) sobre as formas individuais e coletivas de expressão e interpretação, aprendizagem de técnicas vocais, tipos de compassos e regulações timbrísticas criativas sobre um material pronto composto.

Observando de modo geral as tarefas de recriação analisadas, constatei o desenvolvimento progressivo das condutas musicais das alunas, através do fato de que elas vão realizando projetos musicais cada vez mais elaborados no decorrer da oficina. As aprendizagens das aulas anteriores serviram de apoio para as condutas das aulas posteriores e uma rede de relações entre os vários elementos apreendidos foi se construindo nesse ambiente coletivo de aprendizagem musical. Esquemas de composições e encaixes e procedimentos orientados para determinados fins foram postos em ação nessas tarefas, gerando novas construções (Piaget, 1985, p. 9).

As primeiras atividades de recriação da oficina foram baseadas em atividades imitativas,

predominantemente, como forma de se adaptar aos objetos propostos. Mais adiante, elas passam a condutas assimiladoras, predominantemente, e buscam inventar e explorar várias sonoridades, procurando encaixá-las com o ritmo da música, sem, a princípio, ter um real êxito nas ações. Somente nas tarefas finais é que criam novidades, a partir de condutas operatórias, cujas ações demonstram um equilíbrio entre assimilações e acomodações. Entre uma interpretação sem sentido e as descobertas que realizam sobre a razão de ser dos dados observados, intercala-se uma etapa intermediária, que podemos denominar de intuitiva. Ou seja, elas percebem que há uma razão de ser para agirem de determinado modo para ter êxito nas condutas musicais, mas ainda não têm consciência do “porquê” de agir dessa forma. Isso depende de uma construção progressiva e das autorregulações⁸ realizadas durante as ações sobre o objeto musical. Por isso, o espaço de experimentação coletiva sobre novas formas de executar músicas já conhecidas foi essencial. Essas pesquisas em forma de ações e reflexões proporcionaram tomadas de consciência progressivas, autorregulações individuais e ajustes nas condutas sociais, com o objetivo de obterem êxito através de uma produção musical cooperativa.

A importância do espaço da criação autônoma em ambiente musical

Nesse estudo, verifiquei que a autonomia na produção musical depende das construções precedentes do sujeito em relação à música, tanto das informais quanto das geradas no próprio ambiente de aprendizagem. Se o espaço da educação musical proporcionar apenas momentos de desenvolvimento de técnicas como forma de gerar interações que desenvolvam a musicalidade dos sujeitos, corre-se o risco de se tolher parte do que há de mais precioso na musicalidade: a criatividade expressiva. É certo que ao interpretar e recriar composições já prontas, ou mesmo ao realizar movimentos de subjetivação diante de apreciações, resgatando certos aspectos, expressando sentimentos, por exemplo, o sujeito já se encontra em processo de construção e de expressão musical. Porém, a forma máxima dessa expressão ainda não foi atingida, o que só ocorrerá na medida em que tenha ele mesmo a oportunidade de criar formas musicais originais, a partir de suas construções precedentes. Desse modo, o conceito

⁶ Esse conceito também é utilizado por Penna e Marinho (2005).

⁷ Essas atividades normalmente seriam chamadas de criação, mas como as alunas trabalharam sobre um material já construído por outras pessoas e mantiveram parcialmente algum parâmetro original (por exemplo, a letra), tratamos essas atividades como tarefas de recriação, utilizando em alguns momentos as estratégias de rearranjo sugeridas por Penna e Marinho (2005).

⁸ “A fecundidade particular das interpretações baseadas na auto-regulação reside no fato de que se trata de um funcionamento constitutivo de estruturas e não em estruturas prontas e acabadas, no seio das quais bastaria procurar aquelas que conteriam de antemão, no estado pré-formado, tal ou qual categoria do conhecimento.” (Piaget, 1990, p. 65).

de criação musical tem a ver aqui com as produções criativas e originais,⁹ geradas coletivamente no espaço da oficina de musicalização coletiva.

Concordo com França e Swanwick (2002, p. 11) quando dizem o seguinte:

[...] desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva.

Entretanto, de modo mais amplo, e procurando separar as atividades em apreciações, recriações e criações (embora essa separação não seja absoluta), para sistematizar a análise das atividades da oficina de musicalização coletiva, o que os autores consideram composição, encaixei na totalidade da criação musical. Assim, essas criações envolveram atividades não somente de composição, mas também de improvisações (composição em tempo real), em que as alunas selecionaram e organizaram sons de modo criativo, através de condutas espontâneas ou da realização de projetos mais elaborados. Desse modo, ainda de acordo com os autores, a importância educativa das criações se encontra no significado e na expressão que essas produções musicais coletivas são capazes de comunicar.

Também Finck (2001) aponta a importância dos trabalhos de criação musical em grupo, enfatizando a construção do conhecimento musical e os processos de aprendizagem, a partir de improvisações, composição e interpretação.

Ainda a respeito das construções endógenas realizadas nos processos criativos musicais, pude observar a continuidade na evolução das variedades de possíveis. Isto é, das condutas imitativas predominantemente iniciais, elas vão abrindo possibilidades cada vez mais complexas de gerarem produções musicais e condutas operatórias sobre as estruturas que criam.

Do ponto de vista da aplicação de esquemas de ação no momento de criação musical, elas partem das construções espontâneas, realizadas em seus contextos culturais. As escolhas que realizam, desse modo, quando definem uma provável temática a ser trabalhada, ou quando escolhem um determinado procedimento e não outro, tem a

ver com seus valores, com suas construções não só lógicas, mas também simbólicas. Ou seja, a afetividade permeia todas as criações. Não é à toa que, por exemplo, padrões melódicos de “canção de ninar” ou de canções infantis aparecem várias vezes durante as criações, ou ainda que “crianças” são personagens de várias de suas produções musicais. Ora, os sujeitos pesquisados são do sexo feminino e escolheram trabalhar com crianças. Portanto, de forma cooperativa, as ideias que predominam partem da opinião da maioria, que compartilha formas de “enxergar o mundo” a partir do contexto ao qual pertencem. Por maior que seja o nível de liberdade de ação que o ambiente da oficina proporcione, elas devem se coordenar socialmente de modo cooperativo e, portanto, democrático, para que produzam uma expressão musical coletivamente. Todo esse processo favoreceu, assim, o desenvolvimento das estruturas operatórias sobre a música.

Considerações finais

Nesse estudo, procurei elucidar os mecanismos que estão implícitos nos processos de aprendizagem musical de adultos em ambiente coletivo. Na interação entre sujeitos e objeto musical, a fertilidade do raciocínio está na capacidade de construir sempre novas relações.

Enquanto a criança age muito mais a partir de percepções imediatas e não distingue entre impressões subjetivas e realidade externa, o adulto tende a objetivar suas condutas. O simples fazer vai sendo progressivamente substituído pelo “fazer e compreender”, isto é, pela necessidade de compreensão sobre aquilo que se fez, na tentativa de se apropriar de modo cada vez mais elaborado das técnicas em jogo e, correlativamente, de realizar novas diferenciações sobre o objeto musical.

A partir da análise geral dos dados que coletei, concluo que a atividade intelectual musical funciona através da coordenação de ações do próprio indivíduo e a vida social constitui um dos polos essenciais para que o sujeito organize suas ações em função das críticas (conflitos sociocognitivos) e não apenas invente coisas sem sentido, ou permaneça num sincretismo sem sínteses coerentes. Quando precisa agir coletivamente, sua invenção é sucedida pela verificação coletiva. Ou seja, a cooperação é um dos mecanismos que obriga o sujeito a sair de seu ponto de vista, verificar os outros em questão, tentar compreendê-los, situando seu pensamento numa rede de relações criativas e estruturantes que

⁹ Quando falo em produção original, não quero dizer que as construções musicais partam do “zero”, pois figuras rítmicas ou fragmentos de intervalos aprendidos em outros momentos, por exemplo, são as bases e podem ser utilizados nas novas organizações sonoras das alunas, mesmo que elas não tenham consciência disso. Simplesmente quero dizer que elas agem, a partir das atividades de criação, como improvisadoras e compositoras.

leva à progressão do conhecimento musical. Assim, o mecanismo de cooperação é fundamental para as coordenações de ações sociais.

Outro mecanismo essencial tem a ver com as autorregulações, ou seja, ajustes de condutas progressivas para obter êxito no desenrolar da realização das tarefas e descobertas. Esse mecanismo só pode ser posto em ação em um ambiente que proporcione a todo instante a mobilização das ações inovadoras do aprendiz. Não há espaço aí para a passividade. Detalhando o processo do adulto, pode-se dizer que ao deparar-se com a possibilidade de organizar sons musicalmente, os possíveis já abertos em outras situações, referentes a outros objetos construídos e, inclusive, às construções parciais que já realizou sobre a música, garantem-lhe uma passagem por um estágio de exploração geral (sensório-motor), como formas iniciais de autorregulação. A partir daí, começa a criar hipóteses sobre possibilidades de produzir formas sonoras estruturadas (mesmo que de modo pré-operatório, num primeiro momento e, portanto, egocêntrico). Tão logo lhe sejam demandadas num ambiente coletivo regulações de suas ações em função das ações dos outros, a tendência é o aprimoramento da autorregulação, através da coordenação progressiva de ações, que foram mobilizadas por meio dos conflitos sociocognitivos. Essas autorregulações permitem às operações musicais que sejam desenvolvidas progressivamente e que o sujeito, ao coordenar suas ações, especialmente em ambientes coletivos, vá construindo para si as relações existentes entre as propriedades da linguagem musical.

O terceiro mecanismo que gera essas progressões estruturais mentais e abertura a novos possíveis, como instrumentos de novas investidas musicais criativas, diz respeito às tomadas de consciência. Elas são geradas pelos conflitos socio-

cognitivos, em ambiente de aprendizagem coletiva. Se além de obter êxito na ação o sujeito conseguir compreender como procede para realizar as organizações sonoro/musicais com sucesso, enriquecerá progressivamente suas condutas musicais e ainda conseguirá transformar esse conhecimento em algo compartilhado, pela utilização da argumentação lógica com os colegas.

De modo sintético, a análise geral dos dados permitiu-me compreender que as estruturas mentais do sujeito formam o conjunto de possíveis de partida que permitem a atividade musical se desenrolar. Constatei que a liberdade de expressão artístico-musical e o ambiente de respeito mútuo, a partir das trocas coletivas sobre os desafios propostos em forma de oficina pedagógica de musicalização, possibilitaram o descentramento e cooperação progressivos de todos os sujeitos envolvidos no processo de musicalização.

A variedade das atividades de apreciação, recreação e criação musical contribuiu para a construção do conhecimento musical de todos os sujeitos pesquisados, especialmente por terem sido realizadas a partir de trocas produzidas nesta situação de organização coletiva. As artes, e, mais precisamente, o espaço da educação musical coletiva, são uma fonte de condutas criativas, especialmente se sua forma pedagógica de abordagem estiver relacionada com um posicionamento teórico construtivista e interacionista. Finalmente, na tese ficou constatado que o conjunto de sistemas de significação do sujeito é mobilizado nos trabalhos em grupo, através de interações diversificadas, para ser ressignificado, criando novas possibilidades de ação, e não apenas reprodução mecânica de condutas culturais, quanto mais heterogêneo for o ambiente pedagógico e quanto mais as condutas de experimentação forem baseadas no respeito mútuo.

Referências

- BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOVET, M., PARRAT-DAYAN, S.; VONÉCHE, J. Comment engendrer une explication causale par apprentissage? I – Le rôle du dialogue. *Enfance*, t. 40, n. 4, p. 297-308, 1987.
- DELALANDE, F. Vers une psycho-musicologie. In: CÉLESTE; DELALANDE; DUMAURIER. *L'enfant du sonore au musical*. Paris: INA GRM, Buchet Chastel, 1982. p. 155-178.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-42, dez. 2002.
- FINCK, R. *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo de construção do conhecimento a partir da criação musical*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- KEBACH, P. F. C. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- KEBACH, P.; SILVEIRA, V. *Apreciação musical e subjetivação*. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). *Pedagogia da música: experiências*

de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 145-157.

MONTANGERO, J. & MAURICE-NAVILLE, D. Piaget ou a inteligência em evolução. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

PENNA, M.; MARINHO, V. M. Resignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Org.). Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 123-150.

PERRET-CLERMONT, A. N. Desenvolvimento da inteligência e interação social. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1995.

PIAGET, J. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Sobre a pedagogia. Org. Silvia Parrat-Dayana e Anastásia Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PILLAR, A. D. Leitura e releitura. In: PILLAR, A. D. (org.) A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-21.

STAHLSCHMIDT, A. P. M. Como situar a arte em uma sociedade? In: BEYER, E. Idéias em educação musical. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 33-56.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

Recebido em 29/06/2009

Aprovado em 05/08/2009