

Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo

Expansion of musical concepts in recretions group

Patrícia Kebach

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

Rosangela Duarte

Universidade Federal de Roraima (UFRR)
roduart@click21.com.br

Márcio Leonini

Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul
marcioleonini@yahoo.com.br

Resumo. Neste artigo, pretende-se demonstrar a importância de se proporcionar a formação continuada para os professores unidocentes, a fim de ampliar suas concepções sobre a música e sobre as aulas de musicalização. Propõe-se que as oficinas pedagógicas de musicalização, se ministradas em forma de aulas construtivistas, são um espaço para trocas sociais produtivas e apropriação ativa dos elementos da linguagem musical. Nele, os conflitos sociais, que emergem no momento de ação sobre as tarefas musicais propostas, desencadeiam o desenvolvimento progressivo da criatividade e das noções a serem construídas sobre as possibilidades de organizações sonoras em forma musical. Conceitua-se a recriação musical, relacionando-a às atividades de organizações sonoro-musicais que partem de um material pronto, abrindo uma gama de possibilidades para as reinvenções, execuções, interpretações pessoais e coordenações de ações socioculturais no ambiente de aprendizagem. Com essas reflexões, pretende-se apontar para formas de contribuir para a sensibilização musical dos professores visando à repercussão dessas condutas no ambiente escolar.

Palavras-chave: formação continuada de professores, musicalização, oficinas pedagógicas

Abstract. This article aims to demonstrate the importance of providing continued education for teachers in order to broaden their ideas about music and music classes. It is proposed that the pedagogical musicalization workshops, whether administered in a constructivist teaching format, will be a productive space for social exchange and active appropriation of the elements of musical language. In it, the social conflicts that emerge at the time of action on the proposed musical tasks, initiate the progressive development of creativity and ideas to be built on the possibilities of organized sounds in musical format (or form). It is conceptualized the Musical Recreating, linking it to the activities of sound-musical organizations that starts making use of a ready material, opening a range of possibilities for reinvention, plays, personal interpretations and coordination of actions in the socio-cultural learning environment. With these thoughts, we intend to point to ways to contribute to the musical awareness of teachers in order to affect these behaviors in the school environment.

Keywords: continuous training of teachers, musicalization, pedagogical workshops

Introdução

Iniciamos este artigo fazendo uma reflexão sobre os fatores que levam à reprodução de padrões culturais preestabelecidos por parte de professores e, conseqüentemente, de alunos, fato que muitas vezes ocorre nas aulas de musicalização. Esses padrões são revelados através das expressões artísticas que visam à manutenção de um sistema que não incentiva a criatividade do fazer, da interpretação e da crítica autônoma.

Tratando-se especificamente da música, essa reprodução também é realizada no espaço educativo escolar, manifestada através de condutas docentes, as quais muitas vezes não geram espaços para a reinvenção, e sim para a repetição mecânica. Portanto, este artigo tem como foco abordar o processo de formação continuada de professores unidocentes que poderá contribuir para a problematização e ampliação de suas concepções sobre a música e sobre as aulas de musicalização. Assim, abordamos as oficinas pedagógicas de musicalização como um ambiente educacional construtivista que proporciona o desenvolvimento progressivo da criatividade e das noções a serem construídas sobre as possibilidades de organizações sonoras em forma musical.

Como representação dessas oficinas, destacaremos uma atividade de recriação, que demonstra a ampliação da concepção sobre o significado musical desenvolvido pelos professores participantes. O exercício de recriação musical oferece trabalhos criativos, ou seja, que demonstram criação de novidades musicais (Piaget, 1995) possibilitando a desconstrução e reconstrução a partir de novas ideias sobre o tema inicial. Assim, nosso conceito utilizado sobre recriação musical tem a ver com as atividades de organizações sonoro-musicais que partem de um material pronto, abrindo uma gama de possibilidades para as reinvenções, execuções, interpretações pessoais e coordenações de ações socioculturais no ambiente de aprendizagem.

Reprodução mental é cópia fiel do objeto?

Conforme a epistemologia genética piagetiana, 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, ou seja, seu entorno cultural. São as referências pessoais que fornecem os suportes para as interpretações sobre determinado objeto.

A imagem mental de uma casa, por exem-

plo, não é a mesma para todos. No entanto, nossa cultura costuma limitar de tal forma a criatividade que, na hora de desenhar uma casa, geralmente adotamos um padrão estanque: quando não construímos conhecimento sobre artes plásticas, desenhamos a famosa casinha com um teto triangular, um quadrado abaixo e um retângulo que sinaliza a porta, embora não seja essa a imagem mental que tenhamos de uma casa. Acrescentamos um solzinho, uma chaminé, algumas nuvens, e pronto. Eis o nível criativo ao qual chegamos, em termos de expressão através das artes plásticas!

Essa expressividade empobrecida tem a ver com a reprodução, no sentido bourdieusiano (Bourdieu, 1996), de padrões culturais preestabelecidos, visando à manutenção desse sistema, na medida em que não incentiva a criatividade do fazer, da interpretação e da crítica autônoma.

Stahlschmidt (1999, p. 34) comenta que ao longo da história da arte “esta 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 estes dois lados: o conservador, que busca a reprodução e preservação do poder vigente, 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 autorregulação¹ e interpretação pessoal, é também realizada na escola, muitas vezes. Ela se manifesta através de uma série de condutas

¹ Funcionamento constitutivo de estruturas, ou seja, ajustes de condutas progressivas para obter êxito no desenrolar da realização das tarefas e descobertas. A importância das inferências feitas com base na autorregulação está no fato de que se trata de uma estruturação progressiva. Assim, o conceito de autorregulação vai contra qualquer tese apriorista, ou seja, que concebe o conhecimento musical como privilégio garantido por uma bagagem hereditária (estruturas pré-formadas). Também contraria teses empiristas, pelo fato de atribuir valor à ação do ser humano na constituição das operações em relação à música, e não à transmissão de conhecimento e à passividade receptiva.

docentes. Por exemplo, a professora ensaia com as crianças uma determinada música e predetermina gestos 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 sobre o universo sonoro, seja ela mais livre ou mais estruturada, em termos rítmicos, melódicos ou harmônicos. Ou seja, esses tipos de tarefas não geram espaços para a reinvenção, apenas para a repetição mecânica.

Esse modo 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, conforme os termos utilizados por Fuks (1991, p. 56). A autora propõe que a escola tem pudor de exercer seu poder:

[...] 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).

Em pesquisa anterior (Kebach, 2008) foi possível identificar que esse discurso de *poder-pudor* é assimilado pelas professoras, pois elas naturalizam essa forma diretiva de “ensinar” a música, sem ter noção das consequências de suas ações. Os atos superficiais de 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 referida 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.

Assim, quem começa um processo de musicalização geralmente se prende a padrões

preestabelecidos e demonstra certa dificuldade de criar algo novo.

Mas o que é musicalização?

Num primeiro momento, poderíamos dizer que a musicalização é uma abertura de espírito para o universo sonoro, uma estimulação constante da curiosidade de conhecer o mundo dos sons. Musicalizar, segundo Gainza (1988), é tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical. Assim, musicalizar é um processo que completa o desenvolvimento do ser humano.

A música, como forma de expressão, provavelmente tão antiga quanto a linguagem e as artes visuais, foi construída como linguagem artística, estruturada e organizada historicamente. Entendemos desse modo a musicalização como processo de organização sonora e aprendizagem musical, desenvolvimento da sensibilidade e compreensão perante as organizações sonoras em forma musical, reações internas e externas perante a música (Penna, 1990), dependendo dos esquemas de assimilação² dos quais se dispõe no momento de ação sobre o universo sonoro. Desenvolver esquemas progressivos de organização e compreensão sobre a linguagem musical é a condição para que o sujeito possa estruturar a sua competência artístico-musical, ou seja, musicalizar-se progressivamente. Penna (1990, p. 20) menciona que

a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado: um código para a organização dos sons numa linguagem artística que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola.

Nesse sentido, musicalizar é desenvolver os instrumentos necessários de ação e compreensão sobre o material sonoro/musical, de modo que isso seja algo significativo para o sujeito, pois “nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro de experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos” (Penna, 1990, p. 22).

É através de atividades prazerosas e significativas que o sujeito descobrirá, de forma intuitiva num primeiro momento, as características da linguagem musical. Por exemplo, as diferenças entre os parâmetros do som (timbre, altura, intensidade

2 Esquemas de assimilação são os instrumentos mentais já construídos pelo sujeito para agir sobre o mundo de forma a estruturá-lo.

e duração), para chegar, mais tarde, a um possível aprendizado da terminologia musical convencional. Dessa forma, destacamos a importância de compreendermos a música como relações do ser humano com os mais variados tipos de som, sendo que a musicalização poderá ser experimentada inclusive através do contato com elementos sonoros por meio do cotidiano, e isso, muitas vezes, acontecerá de forma inconsciente.

As condições para que a musicalização espontânea aconteça dependem de fatores principalmente socioculturais. Quanto mais a música estiver presente no cotidiano da criança, maiores serão suas condições de se musicalizar. Quanto mais acesso a uma diversidade cultural em termos musicais, maiores serão suas condições de compreender a diversidade das manifestações expressivas musicais. Dessa forma, o padrão de ensino musical voltado apenas para conceitos eruditos da música fecha as possibilidades de ações musicais diversificadas. Por isso, a escola deve proporcionar condições para se ter acesso às mais variadas formas musicais, e, inclusive, em seus modos mais complexos (Penna, 2008).

A musicalização desenvolve no sujeito, além do conhecimento musical, a concentração, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, o raciocínio, a afetividade e inúmeros outros atributos que colaboram na sua formação. É preciso, dessa forma, proporcionar um acesso a essas noções de modo empírico através de atividades significativas que sirvam de iniciação ao universo musical. As oficinas pedagógicas, nesse sentido, são essenciais. São essas bases sólidas que poderão proporcionar o desenvolvimento progressivo das noções a serem construídas sobre as possibilidades de organizações sonoras em forma musical.

Assim, a sensibilização para o universo sonoro é extremamente importante para a construção do conhecimento musical, tendo em vista que é a ação prática e mental e a coordenação dessas ações sobre a música, como objeto a ser construído, que fazem com que o sujeito diferencie e integre (Piaget, 1995) esse conhecimento as suas estruturas cognitivas. Dessa forma, nossa proposição é a de que a musicalização é um processo contínuo de organização, de construção e de tomada de consciência das relações entre os diferentes parâmetros do som e das relações entre a realidade sonora circundante, de modo geral.

Oficinas pedagógicas de musicalização

O processo de musicalização pode acontecer em qualquer espaço, e a utilização de oficinas pedagógicas para alcançar essa musicalização pode ser uma das formas eficazes de atingir objetivos preestabelecidos no ensino musical. Se antes o ensino musical era restrito a lugares como escolas de músicas, podemos observar nos dias atuais uma significativa mudança nesse panorama.

A conscientização dos benefícios que a música traz ao ser humano tem aumentado a demanda por educadores musicais em nossa sociedade, e novos espaços se abrem para essa profissão. Percebemos que lugares antes pouco explorados estão surgindo como opções de musicalização coletiva, como, por exemplo, hospitais, casas geriátricas, igrejas, ONGs, centros comunitários etc. Esses novos espaços são locais nos quais a proposta de oficinas pedagógicas de musicalização pode contribuir para bons resultados em cada área, tanto em termos de musicalização quanto em termos terapêuticos, ocupacionais etc. Apesar da prática das oficinas para a área de música estar incorporada à prática de muitos educadores há vários anos, pensamos que ela necessita de maior difusão para que mais educadores adotem essa forma de ensino e aprendizagem musical tão eficaz.

Entendemos a oficina pedagógica musical como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (Candau; Zenaide, 1999, p. 23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento.

A construção do conhecimento a partir do trabalho com oficinas pedagógicas, considerando em particular a perspectiva dos docentes e tendo como base epistemológica alguns eixos do paradigma piagetiano e freireano, favorece a articulação entre diferentes níveis do ensino e tipos de saberes (o senso comum e o saber científico). Além disso, concorre para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem e, através destes, para a formação e o trabalho docentes. Por tudo isso, afirmamos que as oficinas pedagógicas musicais servem tanto para a formação contínua do educador quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento pelos educandos.

Segundo o que propomos, baseados nas ideias de Fernandes (2000), oficina de música é uma forma pedagógico-musical de se proporcionar

atividades teórico-práticas que abarquem a diversidade de conhecimentos. Nela, os alunos realizam atividades significativas, no sentido de mobilizarem internamente os sujeitos envolvidos, com base em condutas criativas, divertidas e cooperativas. Num espaço da oficina de musicalização mais amplo, os alunos não precisam necessariamente pertencer ao mesmo nível de conhecimento musical. Ao contrário, quanto mais diversificado for esse ambiente, maiores as chances de se inovar e de ocorrer um envolvimento geral, pela diversidade de pontos de vista.

Ao encontro de nossas ideias, Uriarte (2004, p. 247) propõe:

Cabe ao professor propor uma metodologia para o ensino da música e das artes em geral, que utilize a realidade de cada um como ponte para a ampliação do conhecimento dos outros alunos e professores, com vistas a encontrar o acesso para uma reflexão/construção ética e estética, acerca das diferentes formas de produção cultural e sua utilização como objeto para a educação.

Identificamos dessa forma a diversidade não como uma dificuldade, e sim como uma rica fonte de buscas de novas ideias e possibilidades na educação musical que poderão ser trabalhadas em forma de oficinas. A música naturalmente proporciona um universo criativo amplo para lidarmos com as diversidades, incorporando igualmente cada nível de saber de forma importante para a construção musical em suas mais variadas formas.

Numa oficina pedagógica de musicalização, sob a ótica construtivista, a prática educativa musical estará calcada no desenvolvimento de conceitos e a abstração, em patamares de compreensão cada vez mais complexa e ampla, uma vez que esta consista na reconstrução de conhecimentos já assimilados e reorganizados cognitivamente.

A Educação Musical se daria aqui no diálogo e interação entre educador e educando, com jogos de criação musical, brincadeiras imitativas, trabalhando também a representação aural dos sons. Os conteúdos são definidos a partir da observação do professor sobre os interesses de seus alunos. (Beyer, 2000, p. 47).

Durante as oficinas, busca-se promover no grupo momentos de informação, questionamento, integração e aprendizagens em direção a uma maior autonomia dos profissionais e dos discentes. O que se produz nas oficinas também revela uma articulação de saberes de distintas naturezas: por um lado, o senso comum mostra-se nas representações oriundas das experiências vivenciadas pelos sujeitos; por outro lado, a introdução de certo discurso científico sobre as temáticas propostas, que servem

ora de contraste, ora de enriquecimento daquelas representações. Em ambos os casos, somos levados a crer que as oficinas propiciam uma ocasião para a aproximação desses saberes.

Portanto, o objetivo principal das oficinas pedagógicas de musicalização deve ser o de promover uma iniciação musical capaz de fornecer bases para uma posterior aprendizagem musical específica, dependendo do interesse de cada participante. As interações na oficina devem provocar mudanças de atitudes e conceitos em relação às ações musicais.

A ampliação da concepção sobre o significado musical nas atividades de recreação

Quando pensamos no significado da música, devemos tomar como ponto de partida os processos de construção musical por que passamos durante toda a vida, para talvez nos aproximarmos de uma pequena parcela do que a música realmente pode nos proporcionar. Formamos nosso próprio conceito sobre a música através do acúmulo de experiências realizadas sobre as organizações sonoro-musicais. Assim, propomos que os educadores musicais devem estar atentos à ampliação das concepções musicais dos alunos, proporcionando a eles formas de interagir musicalmente que lhes possibilitem ultrapassar concepções limitadas nesse sentido.

Incentivar a apreciação de música contemporânea contrastante à realidade dos alunos e propiciar momentos de criação sem limites estéticos pode ser uma forma de alargar o entendimento sobre música. Além disso, os momentos de exercício de recreação musical são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e consolidação de ideias antes não colocadas em prática. A apropriação de músicas já existentes, buscando reestruturá-las de diferentes formas, oferece trabalhos criativos possibilitando a desconstrução e reconstrução a partir de novas estratégias sobre um tema inicial. A isso chamamos de *recriação musical*, baseados no conceito de rearranjo de Penna e Marinho (2005) e na observação de outras atividades que criamos (Kebach, 2008) para analisar a estruturação das produções musicais coletivas.

Buscando desmistificar as formas de reprodução mecânica, como instrumento de desenvolvimento musical, bem como avaliar os processos daí decorrentes, devemos pensar em atividades que envolvam a execução de obras compostas por outras pessoas, da forma mais criativa possível. Desse modo, surge o conceito de *recriação musical*, 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.

As tarefas de recriação

Sugerimos que as tarefas de recriação musical das oficinas pedagógicas de musicalização podem ser realizadas a partir das seguintes atividades:

- desenvolvimento de arranjos 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 ritmos³ 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, arranjos e interpretações;
- aprendizagem de técnicas vocais, tipos de compassos e regulações timbrísticas criativas sobre um material pronto composto.

Resumidamente, relacionamos o conceito de recriação musical às interpretações individuais e aquelas geradas a partir das discussões com o restante do grupo sobre obras criadas por outros compositores. Desse modo, propomos que o ato de recriação tem a ver com criações de novidades a partir de algo já existente. Por isso, a *recriação* é uma atividade importante como exercício de regulação ativa e desenvolvimento sobre o objeto musical.

No próximo item, passaremos a analisar uma das tarefas de recriação realizadas para a coleta de dados da pesquisa de um dos autores deste artigo (Kebach, 2008). Procurando investigar as preferên-

3 Essas atividades normalmente seriam chamadas de criação, mas como se propõe um trabalho sobre um material já construído por outras pessoas e se deve manter parcialmente algum parâmetro original (por exemplo, a letra), tratamos essas atividades como tarefas de recriação, utilizando em alguns momentos as técnicas de arranjo de Penna e Marinho (2005).

cias musicais dos sujeitos de tal pesquisa,⁴ elegemos juntos (investigador e sujeitos pesquisados) a canção que será analisada para trabalhar arranjos vocais e instrumentais. Dessa forma, procuramos agir de acordo com as teorias do cotidiano (Souza, 2008), que explicam que os processos de aprendizagem não se dão no vácuo. Ao contrário, estão entrelaçados com as significações culturais que os sujeitos realizam em seu dia a dia.

A perspectiva dessas teorias analisa o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais. Logo, a aprendizagem não se dá no vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. (Souza, 2008, p. 7).

Clareana – recriação através da utilização espontânea de um cânone

A tarefa que será descrita a seguir é um recorte da tese de doutorado de um dos autores deste artigo (Kebach, 2008), como já propomos. Através dela, iremos expor de que modo as atividades de recriação podem contribuir para a construção do conhecimento musical e ampliação dos conceitos musicais dos sujeitos que passaram pelo ambiente da “Oficina de musicalização coletiva” (como intitulamos tal curso). Passemos, portanto, à análise.

Os exercícios vocais realizados nas aulas anteriores foram despertando um interesse geral no grupo participante de tal oficina em aprender mais sobre esse conteúdo musical. A partir da compreensão da possibilidade de harmonia vocal⁵ e do automapeamento, em termos de extensão vocal que cada uma conseguia atingir, são gerados novos esquemas de ação, pontos de partida que culminaram numa recriação espontânea do grupo, cujo arranjo é executado em forma de cânone. Ou seja, a partir das construções que realizaram sobre a possibilidade de harmonia vocal, procuraram se adaptar à interpretação de *Clareana*,⁶ canção de Joyce, cuja

4 Os processos coletivos de aprendizagem musical de nove professoras da rede municipal de ensino de Montenegro.

5 Procurou-se não utilizar o recurso de acompanhamento por algum instrumento (teclado, violão etc.) como base harmônica, em primeiro lugar, para poder inferir sobre o processo de regulação entre elas, que buscaram dar conta dessa situação, de modo criativo, sem uma base de acompanhamento, o que tornou os desafios ainda mais desequilibrantes. Em segundo lugar, o fato de ter alguém sempre as acompanhando poderia deixá-las dependentes de execuções com acompanhamento, o que não seria produtivo para a liberdade de suas condutas musicais no ambiente da oficina, e muito menos fora dela. Desse modo, isso as encorajou, inclusive, a procurarem a caixa de instrumentos das escolas onde trabalhavam, para tentar musicalizar seus alunos, conforme seus próprios comentários durante as aulas.

6 Letra de *Clareana*: “Um coração de mel, de melão/De sim e de não/É feito um bichinho no sol de manhã/Novelo de lã, no

primeira parte é cantada de modo bem mais grave do que a segunda. Essa resolução para a problemática em jogo, ou seja, nem todas conseguiam atingir as alturas do refrão da música, é surpreendente e demonstra uma criação de novidades, em termos musicais, bastante complexa, já que algumas, no início da oficina, tinham problemas, inclusive na afinação vocal. A tarefa de recriação foi realizada na décima primeira aula.⁷ Portanto, já havíamos passado da metade do curso e os processos de aprendizagem das alunas se estendiam para vários elementos em jogo na linguagem musical. Mas elas demonstravam um forte interesse pelo cantar, pela harmonia vocal, de modo geral, embora nos exercícios harmônicos o grau de dificuldade de afinação fosse bem maior. Elas pareciam estar desafiadas a dar conta das tarefas de harmonizar.

As alunas gostaram dessa música porque acharam que ela se parecia a uma cantiga de ninar. Através da análise de suas falas ficou claro o processo de subjetivação, através da identificação da maioria delas com a canção de Joyce, que trata da questão da maternidade. Ora, não deve ser à toa que os sujeitos dessa pesquisa decidiram optar pela profissão de professoras.

Elas buscaram instrumentos suaves para arranjá-la e sugeriram que o início da música seria com a melodia da mesma, sussurrado em *bocca chiusa*.⁸ A professora sugeriu que pensassem num modo de iniciar a canção, cantando-a mais grave, pois a segunda parte seria bem aguda. LE⁹ começou, entretanto, a cantá-la num tom alto. A professora mudou o tom e elas a seguiram. Parou de cantar, e elas continuaram. Todas atingiram o tom proposto. Entretanto, ao iniciarem a parte do refrão, VA regulou-se cantando a música uma oitava abaixo. TA, que não havia construído ainda o mesmo esquema, ficou perdida e desafinou. Algumas conseguiram segurar o tom, mas, especialmente na segunda parte, algumas se perderam. VA e SI conseguiram encontrar a solução momentânea: descer uma oitava.

Enquanto algumas escolheram os instrumentos, MA tentou propor um arranjo vocal: enquanto três cantavam, três deveriam fazer o “mmm” por baixo. LE discordou e disse que o mais bonito seria

começar esse vocal de fundo antes da entrada da letra da música. MA sugeriu, inclusive, a mescla, ao fundo da música, com a melodia de *Nana nenê*. O grupo concordou que essa poderia ser uma espécie de introdução vocal para que entrassem na letra da música. Realizaram, assim, o arranjo proposto.

Aos poucos foram introduzindo os sons em seus instrumentos escolhidos. VA segurou uma marcação no tambor, LE sacudia docemente os guizos, MO utilizou seu pau-de-chuva na introdução sussurrada. Perguntei se não seria o caso de dividirem a música em duas partes, uma para as participantes que cantavam mais grave e outra para as que atingiam a parte aguda. TA, MO e VA cantaram as partes graves. SI, MA e LE conseguiram cantar a parte aguda.

Nesse momento, as alunas agiram por abstração pseudoempírica,¹⁰ entidade dinâmica que as fez evoluir sem cessar, pois se apoiaram sobre os resultados observáveis para se regular em suas execuções. Começaram sussurrando a música com a melodia aguda do refrão. Então entraram na parte grave. A pesquisadora tentou regê-las, para que se regulassem em suas entradas.

MA não abandonou a ideia de realizar as primeiras notas da melodia de *Nana nenê*, antes de entrar na música *Clareana*. Portanto, arranjaram uma forma de emendar essa melodia com o sussurro da melodia do vocal do refrão. A professora ajudou nessa tarefa.

Elas permaneceram por um tempo procurando um tom adequado, pois estavam achando o escolhido inadequado, porque o consideravam muito baixo. Assim, os problemas formulados pelas alunas dependiam daquilo que a situação apresentava. Se a situação de aprendizagem não fosse desafiadora, ou seja, não gerasse nenhum problema, mas apenas passividade receptiva, então nada de significativo aconteceria, pois não haveria mobilização, no sentido de ajustamento de conduta.

A música era em compasso ternário. O apoio no mapeamento corporal da marcação rítmica foi essencial para todas. Um cânone, então, apareceu espontaneamente: enquanto o grupo agudo, liderado por LE, sussurrava a melodia, o grupo das vozes

ventre da mãe bate o coração de Clara, Ana e quem mais chegar/
Água, terra, fogo e ar.”

7 A oficina foi realizada num total de 60 horas, dividida em vinte aulas.

8 Cantar com boca fechada, emitindo somente o som “mmm”.

9 Os sujeitos da pesquisa são referenciados apenas pelas duas primeiras letras de seus nomes, visando a preservar suas identidades.

10 “Nos níveis já representativos, mas ainda pré-operatório, assim como no nível das operações concretas, acontece do sujeito poder somente efetuar construções, que mais tarde se tornarão puramente dedutivas, apoiando-se constantemente sobre resultados observáveis (cf. o uso do ábaco etc., para as primeiras operações numéricas). Neste caso falaremos de ‘abstrações pseudo-empíricas’.” (Piaget, 1995, p. 6).

mais graves começou a cantar, sobrepondo duas melodias diferentes, que se encaixaram perfeitamente. A segurança rítmica proporcionou o avanço no arranjo. Porém, aos poucos, começaram a se despreocupar com a interpretação e o timbre de voz de algumas se desregulou. Elas foram perdendo a suavidade, na empolgação com o novo efeito alcançado: o de sobreposição de melodias. A professora (pesquisadora) pediu, então, para que parassem para avaliar a atividade.

MO – Posso mudar o tom?

Professora – Só se tu fizeres alguma coisa que combine.

MO – Canta aí (a professora canta a melodia de *Nana nenê* no tom agudo que escolheram para a música e ela começa a cantar uma oitava abaixo a mesma melodia). O que é isto que eu estou fazendo?

VA – Cantando a mesma coisa, só que mais grave.

Professora – Tu estás cantando uma oitava abaixo. Quando eu emito a nota dó, por exemplo, tu também emites a mesma nota, só que tu de modo mais grave, e eu, de modo mais agudo. Quando eu canto mi, tu, a mesma nota mais grave e eu mais agudo.

MO – Isto não é o tom? O que é isto?

Professora – Isto tem a ver com o tom, sim. Só que é o mesmo tom. A oitava é o mesmo tom, só que uma cantando mais grave e a outra, mais agudo, as mesmíssimas notas. Só que se eu troco o tom, mantenho a relação das notas, mas canto outras. Mas, quando eu não troco o tom, e eu só estou fazendo uma “oitavada” abaixo ou acima, continuo nas mesmas notas.

MO – Então, eu não mudei o tom, eu só mudei a oitava. Que palavra é esta que eu troquei aí?

VA – A altura.

MO – A altura! Era isto que eu queria saber!

Professora – Isto, obrigada VA.

A espontaneidade no arranjo musical desequilibrou MO. A partir daí surgiu o interesse em compreender um novo conceito musical: o da tonalidade. Esse conceito não é introduzido, portanto, sem que haja ação concreta anterior. Pelo

contrário, é a partir das tentativas de regulações ativas concretas de MO que surgiu a necessidade de transformar essas ações em conexões lógicas verbais, que a levaram a uma construção em patamar superior, ou seja, procurar nomear aquilo que fez: a troca de oitavas. Ao mesmo tempo, as outras alunas tiveram a oportunidade de seguir o raciocínio da conversa e, inclusive, de interferir, procurando organizar o pensamento a partir das trocas de informações realizadas.

Nesse sentido, a atividade proporcionou a ampliação das concepções musicais das alunas, fazendo com que elas, além de aprenderem novos conceitos musicais, pudessem aprender novas formas de arranjar a música em jogo, ou seja, de recriá-la de acordo com suas possibilidades e desejos. Esses possíveis foram gerados a partir de construções precedentes e as zonas de interesses despertados nasceram exatamente desses esquemas construídos que, em atividades coletivas, podem ser compartilhados, rearticulados, reconstruídos ou recriados!

Considerações finais sobre as atividades de recriação

Nas tarefas de recriação abre-se um espaço para o desenvolvimento das condutas musicais em nível prático e teórico. Ampliam-se as concepções sobre organizações sonoras possíveis, assim como o universo de conceitos relacionados à música, enquanto linguagem. Aqueles que se musicalizam, no momento de realizarem esse tipo de tarefa, vão gerando progressivamente projetos musicais cada vez mais elaborados. Desse modo, em atividades de recriação coletiva, uma rede de relações entre os vários elementos apreendidos vai se construindo. Procedimentos orientados para determinados fins são postos em ação nas tarefas para que, a partir deles, nasçam os esquemas operatórios, gerados através da síntese dos anteriores (Piaget, 1985, p. 9).

Num primeiro momento, quando os alunos ainda não têm acesso ao exercício de uma prática musical mais autônoma, as recriações baseiam-se predominantemente em atividades imitativas, como forma de se adaptar aos objetos propostos. Afinal, a criatividade não é algo inato, e sim construído pelo seu exercício cotidiano. Entretanto, se um espaço de tarefas dessa natureza é disponibilizado, verifica-se um avanço rápido: os sujeitos costumam passar a condutas assimiladoras, predominantemente, e começam a inventar e explorar várias sonoridades, procurando encaixá-las com o ritmo da música, sem, a princípio, ter um real êxito nas

ações. Somente com o tempo é que constroem conhecimento suficiente para criarem novidades com mais naturalidade. Entretanto, é necessário deixar claro que as condutas mais elementares são necessárias para que se possa progressivamente ampliar a construção de conhecimento musical prático daquele que se musicaliza, bem como gerar problemáticas que ampliem as concepções teóricas sobre o universo musical.

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, eles 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” agir dessa forma. Isso dependerá de uma construção progressiva e das autorregulações realizadas durante as ações sobre o objeto musical. Por isso é tão importante proporcionar esses espaços de pesquisa em forma de ações e reflexões, visando às tomadas de consciência progressivas. As oficinas pedagógicas de musicalização, com bases teóricas construtivistas, assim como as concebemos, garantem essas ações e reflexões necessárias à aprendizagem musical significativa.

Referências

- BEYER, E. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: Abem, 2000. p. 43-51.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CANAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos*. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.
- FERNANDES, J. N. *Oficinas de música no Brasil*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.
- FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GAINZA, V. H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- KEBACH, P. F. C. *Musicalização coletiva de adultos: os processos de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PENNA, M.; MARINHO, V. M. Resignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Coord.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 123-150.
- PIAGET, J. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PILLAR, A. D. Leitura e releitura. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-22.
- STAHLSCHMIDT, A. P. M. Como situar a arte em uma sociedade? In: BEYER, E. (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 33-56.
- SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina: 2008.
- URIARTE, M. Z. Música e escola: um diálogo com a diversidade. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 245-258, 2004.

Recebido em 28/06/2010

Aprovado em 01/08/2010