

Patrícia Fernanda Carmem Kebach

Musicalização Coletiva de Adultos:  
o processo de cooperação nas produções musicais em grupo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Esther Sulzbacher Wondracek  
Beyer

Porto Alegre  
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

K25m Kebach, Patrícia Fernanda Carmem

Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo [manuscrito] / Patrícia Fernanda Carmem Kebach, orientadora: Esther Sulzbacher Wondracek Beyer. – Porto Alegre, 2008.  
301 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação musical – Adulto. 2. Construtivismo. 3. Interacionista.  
4. Ensino em grupo – Cooperação. 4. Piaget, Jean. I. Beyer, Esther Sulzbacher Wondracek. II. Título.

CDU – 78:159.922.7

---

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

## AGRADECIMENTOS

A palavra aluno significa discípulo, aquele que recebe ensino de alguém, aquele que aprende, aquele que segue as idéias ou é iluminado por outrem, ou seja, aprendiz, segundo uma definição de dicionários. Mas, engraçado, ao realizar esta tese, tive uma sensação contrária: era eu, a mestre, a professora, a educadora, a quem os dicionários designariam como sendo a responsável pela formação e instrução das “alunas”, que me senti um aprendiz! A Epistemologia Genética nos faz sentir assim: em primeiro lugar, agradecidos pela oportunidade de aprender com os alunos, de ser “iluminados” por eles! Portanto, meu primeiro e mais especial agradecimento vai para os sujeitos desta pesquisa: **VA, VI, MO, ME, MA, LE, SI, TA e LU**, queridas “alunas” pelas quais me apaixonei! Muito obrigada, gurias!

Aos meus queridos mestres, Doutora Esther Beyer, orientadora atenta e aberta às idéias da tese, Doutor Fernando Becker, por me transformar numa apaixonada pela Epistemologia Genética, guiando meus passos nessa jornada, Doutora Maria Luiza Becker, por proporcionar momentos de reflexão entre a teoria e as práticas construtivistas, agradeço imensamente.

Obrigada, queridas Doutoradas Silvia Parrat-Dayan, Leda Maffioletti e Darli Collares, por contribuírem no momento da defesa do projeto com várias idéias e seguirem sempre discutindo pontos deste trabalho comigo. Agradeço toda atenção e carinho de vocês.

Agradeço também a algumas pessoas especiais que em vários momentos contribuíram com idéias e leituras sobre meus textos: Doutora Tania Marques, Mestres Viviane Silveira, Rosângela Duarte, Denise Bündchen e, mais uma vez a Doutora Silvia Parrat-Dayan, pelo auxílio na metodologia desta pesquisa.

Muito obrigada ao meu querido e atencioso esposo Renan Pires, que colaborou no estudo, registrando em vídeo os momentos mais importantes da Oficina de Musicalização Coletiva, incentivando e discutindo detalhes para as reflexões sobre as condutas dos sujeitos desta pesquisa.

Obrigada também a algumas pessoas que contribuíram de outras formas especiais com este estudo: à querida Paula Pecker, por fazer a tradução do resumo, ao meu cunhado Werner Pfluck, por me ajudar na constituição das partituras, ao querido colega João Alberto da Silva, por discutir pontos teóricos particulares e minha especial e querida amiga Adriane da Cruz, por realizar a edição do DVD, que demonstra algumas atividades da Oficina, fonte da coleta de dados. Agradeço também a minha família, que de uma forma ou de outra colaborou para que eu chegasse até aqui.

Um agradecimento especial a todos os colegas do NEEGE (Núcleo de Estudos em Epistemologia Genética e Educação) e do GEMUS (Grupo de Estudos em Educação Musical), por contribuírem com reflexões sobre vários aspectos estudados na tese.

Ao meu filho Abel por ser paciente comigo, em alguns momentos de atenção profunda para a coleta de dados, análise e redação da tese, por ser fonte de inspiração em pensar um mundo com relações melhores, mais profundas, cheio de expressividade e arte, agradeço imensamente.

Finalmente, agradeço as contribuições da banca examinadora desta tese: Doutora Leda Maffioletti, Doutora Silvia Parrat-Dayana, Doutor José Nunes Fernandes e Doutor Fernando Becker.

## RESUMO

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. **Musicalização coletiva de adultos**: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo. – Porto Alegre, 2008. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Este estudo tem por objetivo compreender os processos de musicalização de adultos em situações coletivas e qual o papel das interações sociais nessa construção. Desse modo, o principal problema de pesquisa está relacionado à análise dos processos de aprendizagem musical e das formas de cooperação nas produções musicais de adultos, em ambiente construtivista e interacionista. Questiona-se, ainda, se as interações entre universos simbólicos e estruturas lógicas diferenciadas sobre a música, ou seja, interações sociais diversificadas podem mobilizar o sistema de significação individual dos sujeitos envolvidos no processo de musicalização levando-os a posturas mais criativas e a um descentramento progressivo, em termos de cooperação e autonomia na produção musical. O corpo teórico para a análise dos dados está centrado na Epistemologia Genética piagetiana e no que a pesquisadora chama de estruturalismo psico-sócio-genético, fusão entre alguns pensadores da Escola de Genebra. A metodologia utilizada para o recolhimento de dados foi inspirada no Método Dialético-Didático, desenvolvido durante uma Oficina de Musicalização Coletiva com duração de 60 horas (vinte encontros de três horas semanais), que foi registrada em vídeo para posterior análise. A pesquisadora lançou tarefas e desafiou os nove sujeitos desta pesquisa a agirem de modo criativo e reflexivo sobre atividades musicais que envolveram *apreciações* musicais ativas, *recriações* e *criações* variadas de organizações sonoras em forma de música. Lançou também questionamentos a fim de possibilitar tomadas de consciência, através das reflexões coletivas sobre as atividades e exercícios realizados. Para mapear as estruturas mentais dos sujeitos antes e após a participação da Oficina, a pesquisadora utilizou-se do Método Clínico em forma de provas musicais como pré-teste e pós-teste. As provas foram criadas durante sua Dissertação de Mestrado. O estudo visa a contribuir para fornecer dados sobre as condutas psico-sociais musicais para que se possa pensar sobre os modos de procedimento em um ambiente de Educação Musical construtivista e interacionista e na importância de se trabalhar a cooperação para a inclusão de todos em processo de musicalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Educação musical – Adulto. 2. Construtivismo. 3. Interacionista. 4. Ensino em grupo – Cooperação. 4. Piaget, Jean.

## ABSTRACT

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. **Musicalização coletiva de adultos**: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo. – Porto Alegre, 2008. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

This study has the purpose of understanding music learning processes of adults in collective situations and the role of social interaction of this construction. The main objective of this research is the analyses of adult processes of learning and how they cooperate to produce in an interactive and constructivist environment. Furthermore, this study argues about the relationship among symbolic universes and differentiated logical structures about music, and how such relationship could encourage the individual system of signification and promote a more creative production and a progressively decentralization process to cooperate and get autonomy on musical inventions. The data analyses are focused in Piaget's *Genetic Epistemology* and what the researcher calls as psych-social-genetic structuralism. This concept is a synthesis of some School of Geneva's studies. The methodology used for the data collect was inspired on the dialectic-didactic method, developed on a musical education workshop. The workshop had consist of twenty classes of three hours each. The classes were recorded on video. The researcher provided challenging scenarios for the subjects in order to verify creative and reflexive proceedings. The activities were about active musical audition, recreations and compositions to arrange musical sets. The researcher made some questions to allow the grasp of consciousness through collective thoughts about the exercises and the activities. To comprehend the thinking structures of the subjects, the researcher used the Piaget's Clinical Method applied in pre-tests (before the workshop) and pos-tests (after the classes). These tests were created during the Master Degree Course. This study wants to extend the thoughts about musical psych-social conducts inside a constructivist and interactive environment. This new picture of musical education brought new perception to work the cooperation concept, considering everyone on the musical education process.

Keywords: **1. Musical learning – Adults. 2. Constructivist. 3. Interactive 4. Collectives studies – Cooperation. 4. Piaget, Jean.**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 A JUSTIFICATIVA E O LUGAR DA PESQUISA NA TRAJETÓRIA DA PES- QUISADORA .....	12
1.2 QUESTÕES, OBJETIVOS E HIPÓTESES .....	15
1.3 O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO .....	19
<b>2. OS PROCESSOS DE MUSICALIZAÇÃO</b> .....	21
2.1 MUSICALIDADE: QUESTÃO DE HERANÇA GENÉTICA OU DE CONSTRUÇÃO? .....	22
<b>2.1.1 A Influência Cultural Sobre as Construções Musicais dos Sujeitos</b> .....	23
<b>2.1.2 O Processo Geral de Adaptação Orgânica</b> .....	26
<b>2.1.3 Da Adaptação Orgânica À Construção Cognitiva: Estruturações Operatórias Progressivas</b> .....	28
<b>2.1.4 O Papel do Meio Físico e Social nas Construções Musicais</b> .....	29
<b>2.1.5 Os Caracteres Exógenos e Endógenos das Abstrações</b> .....	31
<b>2.2 As Diferenças Entre as Condutas Musicais dos Adultos e das Crianças</b> .....	36
<b>2.3 Afinal, o que é Musicalização?</b> .....	39
<b>2.4 Aspectos Fundamentais na Musicalização</b> .....	42
<b>2.5 O Foco nos Trabalhos em Grupo: Musicalização Coletiva</b> .....	46
<b>3. A METODOLOGIA UTILIZADA E OS SUJEITOS DE PESQUISA</b> .....	48
3.1 A METODOLOGIA UTILIZADA .....	48
3.2 OS SUJEITOS DESTA PESQUISA .....	57
<b>3.2.1 Sujeito VI (30 anos)</b> .....	58
<b>3.2.2 Sujeito MO (31 anos)</b> .....	60
<b>3.2.3 Sujeito LU (32 anos)</b> .....	62
<b>3.2.4 Sujeito TA (35 anos)</b> .....	64
<b>3.2.5 Sujeito ME (38 anos)</b> .....	67
<b>3.2.6 Sujeito MA (40 anos)</b> .....	68
<b>3.2.7 Sujeito VA (47 anos)</b> .....	70
<b>3.2.8 Sujeito SI (47 anos)</b> .....	72
<b>3.2.9 Sujeito LE (53 anos)</b> .....	73
3.3 OS SUJEITOS, DE MODO GERAL .....	75

<b>4. A APRECIACÃO MUSICAL ATIVA .....</b>	<b>77</b>
4.1 AS ATIVIDADES APRECIATIVAS REALIZADAS NA OFICINA .....	79
<b>4.1.1 Os Vídeos Assistidos .....</b>	<b>83</b>
<b>4.1.2 Interpretando o Significado de uma Obra Musical .....</b>	<b>85</b>
<b>4.1.3 Apreciação de Músicas de Suspense e Terror .....</b>	<b>86</b>
4.1.3.1 As Respostas Individuais .....	89
4.1.3.2 Análise Das Discussões Coletivas .....	92
<b>4.1.4 Apreciação da Paisagem Sonora .....</b>	<b>103</b>
<b>4.1.5 Apreciação de Músicas “clássicas” de Várias Épocas .....</b>	<b>107</b>
4.1.5.1 Análise Individual .....	108
4.1.5.2 Análise das Apreciações Coletivas .....	114
<b>4.1.6 Viagem ao Redor do Mundo .....</b>	<b>116</b>
<b>4.1.7 Apreciação de Diferentes Interpretações para a Mesma Estrutura Musical ..</b>	<b>122</b>
4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS ATIVIDADES DE APRECIACÃO ATIVA .....	123
<b>5. A RECRIAÇÃO MUSICAL .....</b>	<b>125</b>
5.1 AS TAREFAS DE RECRIAÇÃO DESENVOLVIDAS E SUA ANÁLISE .....	128
<b>5.1.1 Aprendizagem do Domínio da Emissão Vocal, a Partir de uma Música Sugerida .....</b>	<b>129</b>
<b>5.1.2 Compreendendo os Tipos de Compassos Através da Execução Musical .....</b>	<b>132</b>
<b>5.1.3 Rearranjando “A Casa” .....</b>	<b>137</b>
<b>5.1.4 Recriação a Partir do Arranjo Vocal em 3 Vozes para “Canção da Meia-Noite” .....</b>	<b>153</b>
<b>5.1.5 “Clariana” – Recriação Através da Utilização Espontânea de Cânone Vocal .....</b>	<b>157</b>
<b>5.1.6 Rearranjando Trecho de “Farinha” .....</b>	<b>161</b>
5.2 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS RECRIAÇÕES .....	169
<b>6. A CRIAÇÃO MUSICAL .....</b>	<b>171</b>
6.1 AS TAREFAS DE CRIAÇÃO MUSICAL REALIZADAS .....	172
<b>6.1.1 Representações Musicais da Água e do Fogo .....</b>	<b>175</b>
<b>6.1.2 Criação Coletiva de Células Rítmicas Variadas .....</b>	<b>179</b>
<b>6.1.3 A Criação da Música de Suspense: Surpresa Noturna .....</b>	<b>182</b>



<b>6.1.4 A História Contada com Sons</b> .....	199
<b>6.1.5 Menino Luz</b> .....	204
<b>6.2 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO MUSICAL COLETIVA</b> .....	215
<b>7. AÇÕES EXERCITADAS E REFLEXÕES SOBRE A MÚSICA</b> .....	217
7.1 OS EXERCÍCIOS VISANDO AO DESENVOLVIMENTO DE TÉCNICAS E APRIMORAMENTO DAS CRIAÇÕES E CONCEITOS MUSICAIS .....	218
7.2 AS REFLEXÕES GERAIS SOBRE O OBJETO MUSICAL .....	223
<b>7.2.1 Primeiras Explorações Coletivas Verbais Sobre o Significado da Música</b> .....	223
<b>7.2.2 Descobrimdo os Compassos</b> .....	227
7.3 AS PREFERÊNCIAS MUSICAIS INDIVIDUAIS .....	232
<b>7.3.1 A Música de VA</b> .....	233
<b>7.3.2 A música de MA</b> .....	234
<b>7.3.3 A Música de LE</b> .....	236
<b>7.3.4 A música de LU</b> .....	238
<b>7.3.5 Música de MO</b> .....	239
<b>7.3.6 A Música de VI</b> .....	240
<b>7.3.7 A Música de ME</b> .....	242
<b>7.3.8 A Música de SI</b> .....	243
<b>7.3.9 A Música de TA</b> .....	244
<b>7.3.10 Avaliação Coletiva da Atividade de Escolhas Musicais</b> .....	245
7.4 COMENTÁRIOS GERAIS SOBRE AS ATIVIDADES DE EXERCÍCIOS E REFLEXÕES .....	246
<b>8. A COMPARAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES MUSICAIS INICIAIS E FINAIS DAS ALUNAS</b> .....	248
8.1 ANÁLISE DE VI (30 ANOS) .....	249
8.2 ANÁLISE DE MO (31 ANOS) .....	253
8.3 ANALISE DE LU (32 ANOS) .....	258
8.4 ANÁLISE DE TA (35 ANOS) .....	261
8.5 ANÁLISE DE ME (38 ANOS) .....	265
8.6 ANÁLISE DE MA (40 ANOS) .....	269
8.8 ANÁLISE DE SI (47 ANOS) .....	276
8.9 ANÁLISE DE LE (47 ANOS) .....	280

8.10 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRESSO DAS ALUNAS .....	284
<b>9. CONCLUSÕES GERAIS</b> .....	287
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	297

# 1 INTRODUÇÃO

A temática deste estudo está relacionada à compreensão da aprendizagem musical de adultos em ambiente coletivo. Procuo focar aqui a gênese das condutas cooperativas na produção musical e como, a partir disso, os sujeitos se constroem musicalmente. Trata-se da observação dos processos de musicalização em que os sujeitos procuram resolver problemas específicos musicais, elaboram modelos da tarefa em conjunto, selecionam certos esquemas e não outros, modificam, gerenciam e controlam suas condutas em função das conseqüências de suas ações e dos conflitos sócio-cognitivos<sup>1</sup> e sócio-emotivos<sup>2</sup> (PERRET-CLERMONT, 1996) que emergem dessas interações. Na pesquisa, as relações sociais, durante os processos de aprendizagem musical, serão analisadas a partir de um ponto de vista construtivista e interacionista. Pretendo, dessa forma, verificar o modo de funcionamento e estruturação nas interações musicais em grupo, em situações de possível cooperação, em que atividades de *apreciação*, *recriação* e *criação* musical serão observadas para que se possa compreender os processos de aprendizagem musical e resolução de problemas específicos da área em tempo real e em situações coletivas.

A escolha da observação dos trabalhos em grupo tem a ver com o pensamento piagetiano (PIAGET, 1998, p. 153) 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. Perret-Clermont (1996), assim como Piaget, considera que a lógica supõe uma coordenação nas trocas, a cooperação auxiliando na construção de conhecimento de determinada noção, enquanto nas relações assimétricas por uma relação de prestígio, de autoridade, ou coerção, isso não ocorre. 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 nesta pesquisa não foram realizadas com crianças, mas com adultos, na tentativa de ilustrar que os mecanismos que desenvolvem os seres

---

<sup>1</sup> Relações sociais produtivas que levam os sujeitos a reavaliar suas ações.

<sup>2</sup> Relações coercitivas que geram bloqueios cognitivos e afetivos.

humanos são os mesmos, em qualquer idade. O que modifica são as estruturas construídas, pois estas dependem dos esquemas de ação (objetivos e subjetivos) de cada indivíduo que se envolve em um processo de musicalização.

### ***1.1 A justificativa e o lugar da pesquisa na trajetória da pesquisadora***

Em minha experiência como docente de Educação Musical para alunos da pedagogia, tenho percebido a fragilidade das suas construções musicais. A maioria parece ter vivências musicais superficiais. Nossa cultura parece privilegiar o desenvolvimento do sentido visual, em detrimento do auditivo. Poucos demonstram ter tido o privilégio de aulas particulares de musicalização ou aprendizagem de algum instrumento musical específico. Se o tiveram, guardam dessas experiências pouca coisa, ou mesmo, sentimentos de impotência perante os conteúdos demasiado formais naqueles momentos para serem compreendidos pelos educandos, possivelmente devido aos modos de abordagem pedagógica tradicional em tais situações de ensino-aprendizagem. No ensino tradicional, por exemplo, muitas vezes faz-se uma seleção daqueles que possuem boa afinação, segurança rítmica, etc., ou seja, possuem supostamente “talento”, para participar de um coral. A seleção faz com que os possíveis aprendizes sintam-se inaptos a fazer música, incapazes e sem “dom” para a música. Esse estudo visa a refutar a tese do dom inato e mostrar que se existe alguma herança que as pessoas carregam consigo, essa herança diz muito mais respeito aos aspectos culturais legitimados ou não.

Os mecanismos excludentes e seletivos que agem no interior do Ensino Musical tradicional têm a ver, segundo Bourdieu e Darbel (2003), com o acesso a uma cultura erudita, formal, que, sabemos, não é algo dado a todos dentro da nossa sociedade. A vivência pessoal, a criatividade individual e em forma de produções coletivas, a cultura de cada um que interage no processo de aprendizagem, na Educação Musical tradicional, são itens pouco valorizados. Isso limita radicalmente o processo de musicalização. Assim, propor um modo de Educação Musical que inclua as experiências diversificadas, em termos de cultura musical, a interação entre a diversidade de esquemas de significação e procedimentos de organização sonora é, ao meu modo de ver, algo urgente, para que se possa ampliar o ensino artístico-musical, abrangendo uma prática cultural que envolva

todos os alunos no processo. A proposta do estudo visa, 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.

A análise das condutas psico-sócio-cognitivas é objeto de estudo de Perret-Clermont (1996). O estudo estruturalista genético social é o objeto de Piaget (1932, 1962, 1965). Assim, procuro articular essas fontes teóricas, na busca da compreensão do funcionamento das condutas psicossociais musicais em situações de aprendizagem musical entre os nove sujeitos pesquisados, ou seja, as professoras da rede Municipal de Ensino de Montenegro.

Antes de Perret-Clermont, Piaget já havia demonstrado que a aptidão de cooperar é solidária ao desenvolvimento das operações. Porém, 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. Desse modo, busco 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.

Perret-Clermont (1996) enfatiza que para uma noção ser adquirida, é necessário que ela possa ser recriada pelo sujeito. Sem isso, ela é apenas uma opinião consolidada por fatores extra-lógicos e demonstra um pensamento não-operatório. Assim, deixa de lado a observação dessas primeiras ações não-reversíveis e não generalizadas, atribuindo a elas pouca importância. A pesquisadora foca sua atenção mais para o aspecto estrutural desencadeado nas situações coletivas ao observar a possibilidade de progressão de um estágio de desenvolvimento a outro, embora a observação dos conflitos sócio-cognitivos e sócio-emotivos remeta fortemente ao aspecto funcional das condutas em situações coletivas. Desse modo, Perret-Clermont utiliza o Método Clínico para observar a estruturação do pensamento infantil desencadeada pelos conflitos sociais que emergem das interações. Já a proposta deste estudo, mesmo tendo como base alguns conceitos de Perret-Clermont, redireciona meu olhar. Primeiramente, visto a compreender os processos de aprendizagem, que envolvem dimensões simbólicas e lógicas, abstrações empíricas e reflexionantes, a abertura de possíveis progressiva, a observação de tomadas de consciência, o egocentrismo inicial das condutas e descentramento progressivo, rumo à

cooperação<sup>3</sup>, conceitos piagetianos relacionados aos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo. Em segundo lugar, de modo complementar, identifico as possíveis estruturações derivadas do ambiente educacional em forma de Oficina de Musicalização Coletiva que criei para a observação e coleta de dados. Resumidamente, trata-se de observar em primeiro plano os processos de aprendizagem e em segundo, as estruturas. Para isso, é necessário deslocar um pouco o olhar do sujeito epistêmico (sujeito do conhecimento racional, normativo e científico) estudado por Piaget, para o sujeito psicológico (sujeito do conhecimento procedural, empírico, pragmático, subjetivo) estudado por Inhelder. Porém, é necessário deixar claro que a distinção entre sujeito epistêmico e sujeito psicológico não possui nenhum caráter absoluto (INHELDER & CELLÉRIER, 1992, p. 21). As diferenças de questões e de métodos que se encontram quando passamos da análise estrutural para a análise dos processos não devem mascarar o fato que é sempre o sujeito do conhecimento em sua globalidade quem está sendo estudado (idem).

Os processos são como “improvisações” ou forças de variações adaptativas da conduta, e isso, para mim, justifica sua observação atenta na resolução conjunta de problemas relacionados ao objeto musical e enfraquece a tese do ensino tradicional transmissor e reprodutivo que tolhe a criatividade. Penso que a pesquisa que realizei no Mestrado, sobre a construção do conhecimento musical analisada a partir da Epistemologia Genética de Piaget, está aqui complementada pelo estudo da dimensão dos processos de aprendizagem. Isto é, enquanto no Mestrado, o foco foi o estudo da construção musical com vistas a um sujeito epistêmico, aqui, a abordagem é relacionada ao funcionamento do sujeito psicológico, agindo sobre organizações sonoras coletivamente e, dali, retirando informações para transformá-las em estruturas de pensamento. Resumidamente, observo aqui os processos de produção musical de cada sujeito em situações coletivas e a emergência de representações simbólicas e lógicas desencadeadas por essas situações.

---

<sup>3</sup> Esses conceitos serão minuciosamente explicados no decorrer da tese.

## 1.2 Questões, objetivos e hipóteses

O principal questionamento que procuro responder neste estudo é o seguinte: como ocorrem os processos de aprendizagem musical em situações coletivas e qual o papel da interação social nessa construção?

Dessa questão principal, emergem outras ainda mais específicas de um quadro funcionalista:

- a) Como, ao interior do quadro formado pelos seus esquemas de ação, os sujeitos utilizam seus conhecimentos particulares para construir em conjunto organizações sonoras, acomodados a universos de problemas concretos e específicos de estruturação musical?
- b) A interação com a diversidade de conhecimentos lógicos e universos simbólicos pessoais pode mobilizar o sistema de significação dos sujeitos envolvidos no processo de musicalização, fazendo-os progredir numa postura mais autônoma, criativa e descentrada em relação ao objeto musical?
- c) Como ocorre a gênese das condutas cooperativas musicais?

Montangero e Maurice-Naville (1998) 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” (p. 121). Portanto, um dos objetivos desta pesquisa é aprofundar o olhar sobre os processos de cooperação nos trabalhos musicais em grupo.

Algumas das hipóteses para responder a essas perguntas têm a ver com proposições que faço e que verificarei no decorrer da análise dos dados. A primeira delas, baseada nos estudos piagetianos (1973) é que a lógica, como organizadora do pensamento, organiza inclusive os valores culturais, podendo levar a descentramentos progressivos e expressões simbólicas cada vez mais elaboradas, já que a estruturação afetiva depende da estruturação lógica. 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 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, 1932, 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, como os jogos de imaginação, condutas que a criança pequena costuma realizar para se adaptar ao real. 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 penso serem necessárias à criatividade e às organizações progressivas sobre o mundo dos sons. Uma de minhas hipóteses é a de que os adultos também agem primeiramente através desse tipo de condutas egocêntricas, mas que 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, no caso dos adultos.

Neste estudo, proponho 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, e essa é outra hipótese, ampliando condutas de solidariedade 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.

Busco, assim, saber qual seria o mecanismo regulatório para a realização de trocas em situações coletivas de criação musical? A hipótese para tal pergunta é a de que a cooperação é condição de organização que visa a um estado de equilíbrio e desenvolvimento progressivo, em termos de apropriação dos elementos da linguagem musical, de modo criativo e de descentramento gradual, o que consiste em coordenar as ações do eu com as ações do “outro”. 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 será verificado na tese.



De modo sintético, as principais hipóteses de trabalho que pretendo investigar são as seguintes:

- a) as estruturas mentais do sujeito formam o conjunto de possíveis de partida que permitem a atividade musical procedural<sup>4</sup> (Piaget, 1985) de se desenrolar;
- b) os conflitos sócio-cognitivos que emergem das interações entre os sujeitos podem provocar não somente novas reorganizações em nível das estruturas mentais, conforme propõem Perret-Clermont (1996), mas também contribuem à criatividade, gerando novos processos de organização na produção musical;
- c) a liberdade de expressão artístico-musical e o ambiente de respeito mútuo, a partir das trocas coletivas sobre os desafios propostos na Oficina, possibilita o descentramento e cooperação progressivos;
- d) a apreciação, recriação e/ou criação musical obedece a uma gênese estrutural relacionada aos universos particulares de conhecimento de cada interlocutor, e, correlativamente, às trocas produzidas nesta situação de organização coletiva;
- e) as artes, e mais precisamente, o espaço da educação musical coletiva, é uma fonte de condutas criativas, especialmente se sua forma pedagógica de abordagem estiver relacionada com um posicionamento teórico construtivista e interacionista;
- f) 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 (no sentido bourdieusiano) de condutas culturais, quanto mais heterogêneo for o ambiente pedagógico.

A perspectiva estrutural, na esfera do pensamento, como forma de organização das noções fundamentais, depende de estruturações subjetivas e objetivas. Enquanto as primeiras são traduzidas por condutas simbólicas individuais, essas últimas traduzem-se na consciência do sujeito por seu caráter normativo. Já a perspectiva funcional, na medida em que está ligada à escolha de mecanismos de adaptação, dá conta da maneira pela qual o

---

<sup>4</sup> Mecanismo de reequilíbrio, através do emprego de esquemas de procedimentos perante um novo problema provocado do exterior, cuja solução, consiste em uma nova adaptação.

sujeito age e pensa no momento em que é confrontado a situações particulares, seguidamente em forma de tentativas e erros. Sua observação proporciona, assim, a descrição da multiplicidade de esquemas afetivos e cognitivos que são utilizados visando a uma estruturação mental. Dessa proposição, surge o primeiro objetivo específico de minha proposta de pesquisa:

1. estudar como, no interior do quadro formado por seus conhecimentos categóricos, 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.

O sistema de relações interpessoais que implica a cooperação, segundo Perret-Clermont (1996), pode engendrar condutas sociais elaboradas, segundo o nível intelectual que elas pressupõem. Essa problemática merece ser aprofundada pelo estudo mais detalhado das diferentes modalidades de interação social na produção musical, pela verificação da ajuda que elas promovem aos recursos cognitivos dos sujeitos, e pela observação do aumento da criatividade que pode surgir dessas interações. Disso surge o segundo objetivo específico do estudo:

2. observar como os sujeitos, em situações coletivas, cooperam (ou não) na estruturação musical. Isto é, trata-se de pensar a música inserida em processos de construção e socialização, em que o foco de análise está na música como objeto constituído socialmente.

Para isso, é necessário analisar cientificamente as condições sociais de interação que podem intensificar a experiência musical e não apenas levar à simples reprodução e recepção homogêneas da música. O objetivo aqui é o de proporcionar um outro tipo de espaço de interação: o da livre expressão, atribuição de significados, cooperação, interações diversificadas, via apreciação ativa, recriação e criação musical, visando à mobilização do sistema de significação dos sujeitos envolvidos no processo e, em consequência, levá-los a posturas criativas coletivas. Trata-se também da observação sobre o modo pelo qual a cultura perpassa a estruturação psicológica dos sujeitos que interagem musicalmente.

Resumidamente, as atividades desenvolvidas com o objeto musical, nesta pesquisa, terão como objetivo gerar uma interação entre sujeitos “diferentes”. Viso, portanto, a verificação de 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.

### **1.3 O desenvolvimento do trabalho**

Para responder às questões, verificar as hipóteses e atingir os objetivos deste estudo realizei de agosto a dezembro de 2007 a parte empírica do trabalho, que se deu através da aplicação de provas clínicas musicais e elaboração de uma Oficina de Musicalização Coletiva, cujos sujeitos pesquisados participaram durante o período.

O corpo teórico referencial que explicará as condutas observadas nesta pesquisa é focalizado na Epistemologia Genética e no que chamo de *estruturalismo psico-sócio-genético*<sup>5</sup>, já que procuro articular uma explicação sobre *sujeito psicológico e epistêmico*, agindo em situações coletivas na busca da organização sobre o universo sonoro. A escolha desta fundamentação teórica está ligada a sua pertinência ao explicar os fenômenos aqui pesquisados, referentes aos processos de aprendizagem musical em ambiente coletivo e as estruturações progressivas daí decorrentes. Através desse referencial teórico consegui, da mesma forma, formular uma metodologia de pesquisa que proporcionasse a observação dos dados eleitos como relevantes.

A tese está dividida em duas partes. A primeira é teórica e metodológica e envolve os capítulos 1 e 2.

No capítulo 1, descreverei o referencial teórico que serve de apoio para a explicação sobre os processos de musicalização abordados nesta tese. Faço um estudo teórico sobre a musicalidade (construção musical), ou seja, se esta depende de fatores inatos herdados ou de uma construção progressiva. Diferencio, portanto, herança genética de herança cultural. Explico, através da Epistemologia Genética, os mecanismos de adaptação orgânica e adaptação cognitiva, procurando relacioná-los e diferenciá-los. Aponto o papel do meio físico e social na construção do conhecimento musical, e os conceitos piagetianos sobre os tipos de abstração que o sujeito realiza para adaptar-se ao objeto musical. Por trabalhar com a musicalização de adultos, considereei indispensável neste capítulo, relacionar e diferenciar as condutas musicais de adultos e crianças e

---

<sup>5</sup> Junção entre o pensamento de Piaget (Epistemologia Genética), e seus colaboradores, Perret-Clermont, Inhelder & Célièrier, na busca da compreensão das condutas psicossociais, e Bovet, Parrat-Dayana & Vonèche, na organização da metodologia de pesquisa.

justificar minha escolha pela observação de adultos. Ao final do capítulo, aponto o conceito de musicalização abordado na tese e a escolha por um olhar focado nos trabalhos coletivos.

No capítulo 2, procuro explicar a metodologia utilizada na coleta de dados e apresentar a história de vida, as vivências musicais e as expectativas de cada sujeito desta pesquisa, em relação à realização da Oficina.

A segunda parte da tese envolve os demais capítulos (3, 4, 5, 6 e 7), nos quais começo a descrever as observações realizadas e a análise dos dados.

No capítulo 3, procuro analisar as condutas psicológicas e os processos de aprendizagens decorrentes das atividades de apreciação musical no ambiente de musicalização coletiva. Na parte seguinte, capítulo 4, descrevo, conceituo e analiso as atividades que envolveram a recriação musical em grupo. Mais adiante, no capítulo 5, procuro relatar as atividades de criação musical, bem como analisar os processos de aprendizagem nas situações coletivas. Nesses três capítulos, portanto, abordo as principais questões a serem desenvolvidas em ambiente construtivista de musicalização: *apreciação, recriação e criação*.

No capítulo 6, procuro descrever e analisar as atividades paralelas que contribuíram para o exercício prático e as reflexões que levaram os sujeitos desta pesquisa a tomadas de consciência progressivas sobre os elementos da linguagem musical e a representações mais elaboradas sobre o universo musical.

Finalmente, no capítulo 7, antes das conclusões gerais, procuro relacionar as representações musicais iniciais e finais dos sujeitos pesquisados, visando a verificar um possível progresso em suas estruturas de pensamento com relação à música, enquanto objeto em permanente construção.

## 2 OS PROCESSOS DE MUSICALIZAÇÃO

Minha escolha pela observação dos processos psicossociais sobre as condutas musicais dos adultos tem a ver com o fato de que, olhando para a conduta dos mesmos, pode-se perceber com maior clareza e rapidez que o desenvolvimento musical não depende de fatores inatos<sup>6</sup>. Ou seja, a qualquer tempo é possível aprender música. Isso ficará claro na passagem deste capítulo em que faço uma análise teórica sobre as diferenças e semelhanças que existem na adaptação orgânica e na adaptação cognitiva do ser humano, focando as construções das estruturas operatórias progressivas diante da música, como objeto a ser diferenciado e integrado.

Neste capítulo, pretendo, do mesmo modo, apontar os processos psicológicos de musicalização das diferentes fases de desenvolvimento, focando também as diferenças entre a construção musical da criança e do adulto. Finalmente, especificarei o conceito de musicalização que abordo nessa tese, no momento da análise dos dados. Para isso, considero necessário conceituar as atividades de apreciação, recriação e criação que serão descritas e analisadas nos capítulos seguintes, bem como os processos de musicalização coletiva e sua importância no desenvolvimento musical.

---

<sup>6</sup> Afirmo isto porque, via de regra, aqueles que não se construíram musicalmente até a idade adulta se consideram “sem talento”, ou seja, sem capacidade de aprender, e quando começam a agir musicalmente, logo demonstram progressões em seus conhecimentos; mas, podemos observar já na criança que a construção musical não é inata e sim construída progressivamente. Mesmo que haja diferenças orgânicas mínimas que possam contribuir para a facilidade de alguma aprendizagem musical, como a de possuir dedos longos e finos para tocar instrumentos de cordas, ou extensões vocais maiores, estes fatores, para que a musicalidade seja desenvolvida, dependem essencialmente do interesse e da dedicação daquele que se musicaliza. Ou mesmo dos objetivos em relação aonde se quer chegar através dessa construção. Ou seja, dependem radicalmente das interações entre organismo e meio. Se o sujeito pretende ser um grande concertista, por exemplo, mesmo que seu organismo lhe garanta algum tipo de facilidade a mais, terá que se dedicar muito até chegar a este nível. Caso não haja dedicação e interesse, essa pessoa poderá ser ultrapassada em sua construção por qualquer outra que não possua essas características orgânicas inatas, mas que possua um interesse maior, fonte essencial de qualquer construção.

## **2.1 Musicalidade: Questão de Herança Genética ou de Construção?**

As pessoas costumam atribuir o “bom desempenho artístico” a algo que não conseguem explicar, como ao talento, por exemplo. Alguns pesquisadores, assim como Gardner<sup>7</sup> (1997), pensam que o talento está ligado em parte à questão hereditária, apesar deste autor mencionar que suas bases teóricas têm ligações com a Epistemologia Genética de Piaget e com a psicanálise freudiana (idem), que nada tem a ver com posturas teóricas inatistas. Ou seja, essa concepção traz à tona a idéia de que os bons músicos já portam consigo um saber inato sobre a música que precisam apenas resgatar à consciência e organizar. Esse tipo de pensamento tem a ver com a epistemologia apriorista, que vem de *a priori*, isto é, o que é posto antes como condição do que vem depois (BECKER, 2001). A tentativa de analisar os processos coletivos de musicalização de adultos nesta tese é uma forma de desmanchar com esses pré-conceitos fundamentados pelo inatismo. Observar o fato de que qualquer pessoa, independente de sua idade, mas dependendo de seu interesse, pode se desenvolver musicalmente, bem como a importância dos procedimentos pedagógicos escolhidos pelo educador para orientar esse desenvolvimento são outros pontos a serem observado nesta pesquisa.

Especialmente na área da música, a questão do dom musical é utilizada à revelia de um estudo com profundidade ligado à função da hereditariedade na construção do conhecimento musical. Teria realmente a hereditariedade um papel determinante no processo de aprendizagem musical? Afinal, como ocorre o processo de musicalização? Seria um processo distinto de construção ou apenas um conteúdo diferenciado construído obedecendo às mesmas leis do processo geral de construções cognitivas do sujeito? E o meio social? Teria algum papel nessa construção ou ela estaria tão atrelada a um quadro hereditário que o meio desempenharia um papel secundário nesse processo?

Minha hipótese de partida para tentar responder a essas questões está ligada a um quadro teórico interacionista construtivista, proporcionado pela Epistemologia Genética: os aspectos gerais do mecanismo de construções musicais obedecem às mesmas leis de funcionamento de todo processo de adaptação do sujeito em relação aos objetos descobertos. Assim, minha proposição piagetiana é a de que o processo de construção geral

---

<sup>7</sup> Gardner (1997, p. 201) afirma que “nas famílias em que ambos os pais eram talentosos, dois terços dos filhos demonstravam talento, ao passo que nas famílias com um filho extraordinariamente talentoso, mas nas quais nenhum dos pais tinha talento, apenas um quarto dos filhos era talentoso”. Para Gardner, isto é prova de que existe “uma considerável contribuição genética para a competência musical” (idem).

está ligado ao mecanismo de equilibração majorante<sup>8</sup>, em termos de um vetor imanente<sup>9</sup> de transformação epistêmica (DE LAJONQUIÈRE, 1999), ou seja, de construções cognitivas progressivas, prolongando a tendência geral da vida orgânica a uma conquista do meio, isto é, a tendência fundamental à assimilação (PIAGET, 1978a, 1996). A energia que mobiliza essa tendência está ligada à afetividade. É o desejo (o interesse), portanto, o que mobiliza os sujeitos a se construírem musicalmente. Resumidamente, a partir da Epistemologia Genética piagetiana, penso que a capacidade musical, assim como as demais, é construída na interação entre sujeito e objeto. Essa construção é potencializada pelas trocas em ambiente coletivo.

Antes de começar a analisar os dados recolhidos para este estudo, considero necessário explicar os mecanismos desse processo geral de adaptação e, especialmente, o processo de construção musical ou, dito de outro modo, os mecanismos de adaptação do sujeito em relação aos elementos da linguagem musical que procura conhecer. Para isso, irei à sua fonte original ligada à estruturação orgânica, visando à verificação do papel da hereditariedade no quadro geral das construções do sujeito. Começemos por diferenciar herança genética de herança cultural.

### **2.1.1 A Influência Cultural sobre as Construções Musicais dos Sujeitos**

O conceito de hereditariedade, que desenvolvo aqui, está ligado ao significado de herança genética (as estruturas que estão no corpo do sujeito ao nascer, sua “bagagem hereditária”), e não, ao conceito muito corrente de Bourdieu (1996) sobre a herança, no sentido de reprodução do *habitus*<sup>10</sup>. Esse conceito bourdieusiano nos permite, na experiência cotidiana, compreender ou pressentir as condutas, as ações, interações, relações de rivalidade e conflitos que formam o curso do histórico musical dos sujeitos. Ou seja, sob o ponto de vista teórico bourdieusiano, quanto mais acesso a capitais culturais de elite, maior será a oportunidade do sujeito que se estrutura musicalmente de ser

---

<sup>8</sup> O desenvolvimento depende de uma equilibração progressiva, que se caracteriza pela “passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior”. (PIAGET, apud MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1994, p. 151)

<sup>9</sup> Sempre presente e que não se separa.

<sup>10</sup> Reprodução do *habitus* aqui tem o sentido de seqüências estratégicas ordenadas e orientadas de práticas inconscientes ou conscientes, que todo o grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo, legitimando privilégios ou condutas culturais diversas, neutralizando-as. Essas estratégias não são percebidas como tais pelos agentes (BOURDIEU, 2005, p. 11).

reconhecido como bom musicista. Isso, portanto, está ligado a uma questão de herança de condensação de capitais culturais, sócio-econômicos e políticos (o que chama de poder simbólico). Assim, sabe-se que nos meios sociais mais altos, o acesso à cultura de elite é maior, e que as oportunidades nos níveis sociais menos privilegiados é restrita. Por exemplo, uma pessoa que nasce em uma família abastada financeiramente, terá acesso a cursos de música, espetáculos artísticos, à compra de CDs, terá tempo para estudar, etc. Seu meio, portanto, além de proporcionar ofertas culturais de elite, favorecerá seu desenvolvimento. Ela terá mais tempo para pensar, estudar, interagir musicalmente. Já o meio de uma pessoa que nasceu na favela, embora ofereça possibilidades de interações culturais diversificadas, pode bloquear o desenvolvimento musical em função da energia que será desviada para outras funções, como a da própria luta pela sobrevivência<sup>11</sup>. Além disso, a cultura musical popular é preconceituada, e os habitantes da favela não têm os mesmos acessos a uma cultura de elite, que é considerada como superior, em detrimento da rica diversidade da cultura popular. Apesar desta constatação, do ponto de vista epistemológico, ambos, morador da favela e pessoa pertencente à família abastada, têm a possibilidade de se desenvolverem musicalmente, pois nasceram com estruturas orgânicas similares (ou com mínimas diferenças). Ou seja, o funcionamento cognitivo de ambos é idêntico. As oportunidades é que serão diferentes.

Bourdieu fala que as trajetórias dos indivíduos são constituídas pela relação de forças do campo e sua inércia própria. Isto é

Essa inércia está inscrita, de um lado, nas disposições que eles devem às suas origens e às suas trajetórias, e que implicam uma tendência a perseverar na maneira de ser, portanto, em uma trajetória provável, e, de outro lado, no capital que herdaram, e que contribui para definir as possibilidades que lhe são destinadas pelo campo (BOURDIEU, 1996, p.24).

Essa análise de Bourdieu, a partir de seu conceito de herança, fornece-nos informações a respeito do preconceito existente em relação à questão do dom. Na falta de um olhar aprofundado sobre os mecanismos de adaptação e do papel da sociedade na construção musical, as pessoas costumam utilizar frases de senso comum como “filho de peixe, peixinho é”, “a fruta nunca cai longe do pé”, etc., na tentativa de “comprovar” que as pessoas que nascem em famílias de músicos, herdam “no sangue” este talento. Na

---

<sup>11</sup> Não falo aqui em termos absolutos, mas sim, hipotéticos e relacionais, pois nem todo sujeito de elite tem tempo livre para fazer o que bem entende; nem todo sujeito da favela bloqueia seu desenvolvimento musical em função de sua necessidade de sobrevivência. Inclusive, o “aperto da vida” pode transformar os sujeitos em pessoas ainda mais criativas! Portanto, isso tudo é relativo.



verdade, não se dão conta de que as estruturas musicais são constituídas a partir das vivências musicais dos sujeitos, ou a partir do interesse do sujeito em buscar, de alguma forma, construir-se musicalmente. Isto é, o mecanismo que mobiliza as ações é o interesse e, portanto, não está absolutamente determinado pelo meio, embora este realize um papel importante no desenvolvimento. Porém, não adiantaria alguém nascer numa família de músicos, independente de sua condição social, se não se interessasse por música<sup>12</sup>. Mesmo assim, aqueles que nascem num ambiente com muitos incentivos musicais, sejam eles de qualquer natureza cultural, têm maiores chances de despertarem interesse pela oferta constante da música, e pela tendência à reprodução das condutas familiares ou de seu entorno cultural, assim como nos indica o conceito de reprodução do *habitus*. Por outro lado, qualquer pessoa que tenha um interesse muito forte em se construir musicalmente, embora tenha nascido em um meio que não seja tão propício às suas construções, irá buscar formas para a estruturação deste conhecimento. Os caminhos podem ser diversos, como aponta Beyer (1995, 1996a), centrados em uma construção mais informal ou mais formal, mais erudita ou mais popular, etc., conforme os percursos realizados pelos sujeitos em jogo. Gomes (2006) aponta também a questão da importância do projeto educativo dos pais e a diversidade de situações e envolvimento com outras pessoas além das do núcleo familiar nas aprendizagens musicais em família. Portanto, existem vários fatores em jogo nesse processo de aprendizagem musical que não estão ligados às mínimas diferenças orgânicas herdadas, como um timbre de voz mais bonito ou a uma maior flexibilidade nas articulações dos dedos, por exemplo.

Assim, para Bourdieu (1996), falar em dom musical, inclusive, é uma forma de naturalizar (ou neutralizar) a exclusão daqueles que não possuem acesso a possibilidades de ações diferenciadas sobre, por exemplo, a música como objeto a ser construído. Geralmente, possuir um dom musical tem a ver com um quadro de apropriação de técnicas complexas, não aquelas populares, mas às impostas por padrões culturais eurocêntricos. Transmite-se e impõem-se, via de regra, padrões culturais que se tornaram modelos, através de um processo histórico-cultural de valorização de certos conteúdos como bem simbólico. Há legitimação de obras que representam a hierarquia dos bens culturais válidos dentro de uma sociedade, em um dado momento. No entanto, nem todos têm acesso a esses

---

<sup>12</sup> A partir destas proposições podemos refletir, então, sobre a importância das ações docentes em Educação Musical. Sob o ponto de vista construtivista, é responsabilidade do professor proporcionar situações significativas e de desafio, que mobilizem o interesse dos sujeitos em se apropriar dos conteúdos.

padrões culturais, como diz Penna (1990). A cultura popular é excluída por uma boa parte da sociedade, embora abraçada por outra. A parte que deslegitima os saberes culturais gerados em ambientes diversos, como a cultura popular, por exemplo, é justamente a burguesia, que, enquanto detentora do poder de veiculação musical nas mídias, embora desmereça a cultura popular, dela tira proveito em termos financeiros. Em meio a este paradoxo, o que seria um bom músico? O que é ser talentoso ou possuidor de um dom musical? Essa discussão gera muitas controvérsias e preconceitos e não fornece as informações que necessitamos para compreender se a música depende da herança genética ou de construções progressivas. Entretanto, a partir dela podemos compreender os mecanismos de herança cultural que não são exatamente o foco desta pesquisa.

Para poder extrapolar uma análise superficial sobre os mecanismos de hereditariedade genética, irei discutir aqui, se o sujeito herda alguma capacidade musical ou não. Desse modo, através da teoria de Piaget sobre a adaptação vital e o comportamento motor da evolução irei explicar as semelhanças e diferenças entre a adaptação orgânica em relação ao meio e do sujeito, em relação aos objetos a serem construídos. A análise, portanto, será sobre a música, como objeto em construção.

### **2.1.2 O Processo Geral de Adaptação Orgânica**

Apesar das conservações orgânicas serem apenas aproximativas, incapazes de invenção, com regulações mais ou menos limitadas e rígidas em função de uma programação hereditária, pode-se pensar os aspectos gerais dos mecanismos de adaptação já no organismo. Se fizermos a seguinte relação: o organismo corresponde ao sujeito e o meio, ao conjunto dos objetos exteriores que se trata de conhecer, podemos pensar no processo análogo de adaptação tanto no que diz respeito à interação entre organismo e meio e entre sujeito e objeto. Trata-se de verificar certos aspectos gerais de mecanismos de adaptação nos dois casos: tanto no organismo em relação ao meio, quanto do sujeito em relação aos objetos a serem construídos.

Partirei da adaptação orgânica. De acordo com Piaget, a tendência de todo organismo é a de regular-se em função do meio e de manter-se, em princípio, equilibrado. Isto é, a lógica do genoma é de manter-se como ele é. Porém, esse organismo está constantemente respondendo aos desequilíbrios causados pelo meio. Portanto, organismo e meio estão em constante interação. Passo a passo, poderia dizer, segundo a explicação

piagetiana, que o organismo procura responder ao desequilíbrio causado pelo meio. Esse processo leva a uma nova integração somática e causa bloqueios interiores parciais. Porém, com uma repercussão próxima ao desequilíbrio. Se os processos epigenéticos<sup>13</sup> não bastam para restabelecer o equilíbrio, os genes reguladores são sensibilizados para buscar uma nova síntese. Então, aparecem as variações genéticas, atuando mediante efeitos seletivos até a estabilização, ou equilíbrio desse processo. Por exemplo, um organismo que é transportado de seu ambiente natural para um outro meio em que o ambiente climático é hostil, terá que, ao longo das gerações, criar novas formas para adaptar-se a estas mudanças, o que acaba sensibilizando os genes e transformando-os em novas formas fenotípicas. Ou seja, há mudança na estrutura orgânica, a fim de realizar novas adaptações e essas transformações (ou mutações) são herdadas geneticamente (PIAGET, 1996, p.313).

Esse processo de regulação que o organismo realiza para se adaptar aos desequilíbrios causados pelo meio está ligado, no plano biológico, a um mecanismo de “copiar” (no sentido de imitação, que para Piaget, está sempre ligado a uma reconstrução interna) no mundo endógeno (no genótipo) as adaptações exógenas (o fenótipo). A este mecanismo, Piaget chama de *fenocópia* que desempenha uma função bastante geral nos processos evolutivos: quando vemos o fenótipo de alguém, vemos um genótipo adaptado ao meio (PIAGET, 1978a, p. 7).

O processo de interiorização e exteriorização correlativas que ocorre no plano cognitivo corresponde ao processo de regulação endógena que o genótipo realiza quando copia o fenótipo, substituindo-o e reconstruindo-o, visando a um melhor equilíbrio. Por exemplo, no plano cognitivo, quando entra em desequilíbrio diante de algo novo a ser assimilado, o sujeito, ao mesmo tempo em que age (exterioriza algo) sobre o objeto em jogo, diferenciando suas propriedades, integra (interioriza) essas ações, transformando suas estruturas mentais, pois agora conhece mais a respeito do que se propôs a aprender (equilibra em patamar superior). Isso lhe possibilitará uma melhor performance posterior. Há, portanto, convergência entre o processo adaptativo biológico e a estruturação das formas de inteligência, inclusive as superiores, cujas construções são realizadas a partir das interações entre os desafios vindos do meio ou perturbações interiores que levam a uma resposta ativa (ou não, dependendo dos esquemas de assimilação que o sujeito já possui), visando a um maior equilíbrio. Vejamos mais de perto essas correspondências.

---

<sup>13</sup> Processos que se formam posteriormente.

### 2.1.3 Da Adaptação Orgânica à Construção Cognitiva: Estruturações Operatórias Progressivas

Refletir sobre o processo de adaptação vital e estruturação cognitiva musical poderá ajudar a responder as questões sobre se a música é algo inato ou construído. A primeira questão está relacionada à herança genética: qual o papel da hereditariedade no desenvolvimento musical e no geral? Já vimos que o papel da hereditariedade na adaptação orgânica é fundamental. A adaptação biológica, em termos de fenocópia, depende das estruturas herdadas. Constitui-se, portanto, num processo muito restrito, que leva anos para ser realizado.

Mantendo a relação que propus inicialmente sobre a correspondência do organismo ao sujeito e do meio, ao conjunto dos objetos exteriores que se trata de conhecer, podemos verificar que os processos adaptativos são muito semelhantes, tanto no que diz respeito à adaptação orgânica, quanto à adaptação cognitiva. Dito de outra forma, cada vez que o sujeito depara-se com coisas novas, ou com as resistências do objeto, para as quais ainda não construiu soluções, desequilibra-se (ou não), em função daquilo que já estruturou mentalmente até o momento, na busca de um novo equilíbrio que garanta a manutenção do sistema. Prolonga a tendência geral da vida orgânica a uma nova conquista do meio, ou seja, a tendência vital fundamental à adaptação (PIAGET, 1978a, p. 121).

Piaget (idem, p. 152), para acentuar a semelhança dos processos adaptativos em termos orgânicos e cognitivos, refere-se ao equivalente cognitivo da fenocópia, que são fenocópias apenas aparentes, com o nome de *pseudo-fenocópias*, por simetria às abstrações pseudo-empíricas (semelhança no processo), pois, a partir destas, se extraem do mundo exógeno informações que são reconstruídas no mundo endógeno. Qual o papel da hereditariedade no mecanismo de pseudo-fenocópia? É o mesmo da fenocópia? A pseudo-fenocópia, ao contrário da fenocópia biológica, não depende diretamente de estruturas herdadas, porém, não está desconectada da própria função orgânica, que é sua fonte original. Ou melhor, na fenocópia biológica, o processo endógeno tem origem no genoma e nas auto-regulações orgânicas. Já na pseudo-fenocópia (seu equivalente cognitivo) é também originado por regulações internas e orgânicas, porém sem atingir o genoma e, portanto, sem caráter hereditário. Assim, o papel da hereditariedade na construção cognitiva, com base na Epistemologia Genética, não desempenha papel relevante como propõe o senso comum, especialmente no âmbito musical. Toda a vez que o músico

executa ou cria uma peça musical com tal naturalidade que remete à possibilidade de algo inato, ou quando atinge um estado tal de equilíbrio majorante, em que seus movimentos de execução, por exemplo, estão completamente automatizados, podemos falar na ocorrência da *pseudo-fenocópia*. Ou seja, podemos dizer que esta construção foi atingida por um longo processo de aprendizado, através da ação desse sujeito sobre seu objeto (no caso, seu instrumento musical, seu corpo, a partitura, etc.). Nesse caso, a naturalidade das condutas musicais é tão grande que é “como se” o genótipo houvesse copiado o fenótipo. Por medidas econômicas mentais, automatiza-se essa aprendizagem, naturalizando-a e tornando-a algo que parece inato, assim como acontece quando aprendemos a dirigir, por exemplo. Temos aí o equivalente cognitivo da fenocópia, isto é, um exemplo do fenômeno da pseudo-fenocópia (ou “fenocópia cognitiva”).

#### **2.1.4 O Papel do Meio Físico e Social nas Construções Musicais**

Mas, e o meio? Qual a função do meio? Procuo essa resposta nesta tese. Aqui, através da leitura dos próximos capítulos o leitor verá que visou a demonstrar o quanto o meio é fundamental para o desenvolvimento musical do sujeito. O que estará em jogo na análise dos dados é a compreensão sobre o modo como os sujeitos cooperam na tarefa de produzir música coletivamente. Ou dito de outra forma, de que modo seus sistemas de significação são mobilizados na ação sobre a diversidade de saberes culturais construídos, dependendo do contexto de qual eles vêm. Enfim, procuro verificar os conflitos cognitivos e emotivos ocasionados pelas interações dos sujeitos com a música como objeto socialmente constituído, em ambiente de musicalização coletiva. Portanto, compreendo a relevância do meio como fator fundamental na construção do conhecimento musical. O meio pode ser desafiante ou suficiente, como já afirmei, para possibilitar a mobilização de energias de ação do sujeito sobre o objeto, bem como criar barreiras, engessar, bloquear ou mesmo desestimular o sujeito a construir conhecimento. Porém, o meio não é fator exclusivo, mas sim, correlativo às ações do sujeito, pois a necessidade de ação interna organizadora é indispensável.

Desse modo, penso o processo de musicalização como o resultado, portanto, da interação contínua entre o sujeito e a realidade musical que o rodeia, realidade esta que não diz respeito somente aos objetos físicos, mas também à realidade social, às trocas, enfim, a tudo que o sujeito transforma em objetos de conhecimento. Quanto mais esta realidade for

desafiadora, isto é, apresente formas que incentivem o interesse do sujeito a se desenvolver musicalmente, maior será seu nível de construção em relação à música, como objeto a ser assimilado. A interação social, nesse sentido, é muito importante, já que ao realizar trocas de pontos de vista, criando, recriando, apreciando música coletivamente, o sujeito é incentivado a experienciar o objeto musical por outros ângulos, de outras formas, enfim, aprende que seu ponto de vista não é absoluto: é apenas um, entre vários outros.

Já para as doutrinas clássicas neodarwinistas (PIAGET, 1996, p.38) e behavioristas (SKINNER, 1938), o meio desempenha papel exclusivo em todos os níveis. Essas doutrinas consideram ainda que as atividades endógenas do organismo e do sujeito são incapazes de invenção (PIAGET, 1996, p.121). Poderíamos pensar então que o meio é quem fornece as informações necessárias para as construções musicais do sujeito? Pelo fato de falarmos em “cópia!”, poderíamos dizer que o sujeito apenas copia do meio as informações tal qual lhe são apresentadas e percebidas, no sentido empirista de Hume<sup>14</sup>? Ora, o mecanismo tanto da fenocópia orgânica, quanto da pseudo-fenocópia, obedece, como já propus, a leis de *equilíbrio majorante* que ocorrem por auto-regulações sistêmicas. Se o processo geral da fenocópia e da pseudo-fenocópia visa ao equilíbrio interno frente aos desequilíbrios causados pelo meio, então essas equilibrações não são somente uma cópia do real, tal como a explicação empirista. São, na verdade, uma reconstrução endógena daquele objeto diferenciado pelo organismo, ou pelo sujeito, mediante uma perturbação interna causada pelo meio. Essa diferenciação é integrada às estruturas biológicas e mentais. Assim, o processo de desequilíbrios e reequilibrações que levam à fenocópia biológica, voltamos a encontrar na fenocópia cognitiva (pseudo-fenocópia):

[...] igualmente en este caso un conocimiento exógeno, por su carencia de necesidad interna y el grado desconocido de su generalidad, mantiene un desequilibrio latente, sobre todo si no se han descubierto los observables en cuestión o sólo han sido analizados con dificultad a causa de su carácter imprevisto; tras lo cual este desequilibrio arrastra una reequilibración por reconstrucción endógena, en la medida en que las comprobaciones empíricas han podido ser asimiladas, sensibilizando-lo, a un juego deductivo de operaciones que se atribuyen entonces a los objetos cuyas acciones no se comprendían. (PIAGET, 1978a, p. 158)

---

<sup>14</sup> A teoria do conhecimento de Hume segue a tradição empirista e norteia as idéias behavioristas. Para os empiristas, a origem das idéias estaria na experiência sensível. Desse modo, quanto mais próximas da percepção que as originou, mais nítidas e precisas seriam as idéias. As idéias, para Hume, por mais abstratas que sejam, são, assim, sempre cópias de impressões sensíveis. O modo de operar da mente por associações, além das impressões sensíveis, é fonte das idéias (MARCONDES, 1999).

### 2.1.5 Os Caracteres Exógenos e Endógenos das Abstrações

De modo geral, a analogia entre fenocópia realizada no plano orgânico e no plano intelectual está nesse mecanismo de “copiar”, no mundo endógeno, as adaptações exógenas (PIAGET, 1978a, p. 134). Em termos mais explícitos, como ocorre o processo da pseudo-fenocópia? Piaget (idem, p. 138) considera que todo o conhecimento novo supõe abstrações. Propõe que, apesar da reorganização que entranha, nunca constitui um começo absoluto, a não ser pelo fato de extrair seus elementos de alguma realidade anterior. Ou seja, para agir de alguma forma sobre organizações sonoras, buscamos informações sobre os esquemas mentais que já construímos sobre a música. Resumidamente, poderia dizer que essas abstrações obedecem a leis de apreensão de algumas propriedades dos objetos, cuja fonte é exógena, mas é reconstruída de modo endógeno. Procurei explicar esse processo de apreensão das propriedades do objeto musical na pesquisa de Mestrado (KEBACH, 2003). Fiz uma análise de como crianças de 4 a 12 anos dissociam os parâmetros do som, conseguem seriar auditivamente uma escala temperada, compreendem a pulsação e a diferenciam de outras células rítmicas ou generalizam criações rítmicas, entre outras observações sobre a construção do conhecimento musical. Duas das quatro provas clínicas que criei na pesquisa anterior foram utilizadas neste estudo para mapear os sujeitos desta pesquisa, em forma de pré-teste e no pós-teste, como veremos no capítulo seguinte. Essas observações, no Mestrado, foram feitas a partir da verificação dos processos de abstração descritos por Piaget (1995). A verificação do mecanismo geral de construção do conhecimento musical é importante para a compreensão do funcionamento das condutas psicológicas musicais.

Segundo Maffioletti (2005), autora que analisa e explica os processos de composição musical infantil e é fiel à teoria piagetiana, Swanwick e Tillman também procuram compreender os processos de construção musical pela teoria de Piaget. Porém, para a autora, “o significado de visão dialética para Keith Swanwick não tem relação com a dialética própria dos processos de pensamento estudados por Piaget” (MAFFIOLETTI, 2005, P. 54). Maffioletti explica que os trabalhos de

“Swanwick e Tillman analisam as composições a partir das gravações prontas. Embora eles tenham afirmado que sua preocupação não era com o produto, e sim com o processo, não há relatos sobre as ações das crianças no desenrolar dos trabalhos de composição” (idem, p. 50).

Concordo com a autora quando diz que seria necessário o registro sobre a movimentação corporal realizada durante a composição, bem como a livre conversação com as crianças sobre suas condutas musicais para que fosse possível uma explicação sobre os processos de abstração. Assim, Swanwick e Tillman não fornecem dados suficientes sobre o funcionamento e estruturação cognitiva, pois não descrevem em suas pesquisas as ações dos sujeitos. Entretanto, várias proposições importantes de Swanwick sobre a construção do conhecimento musical são abordadas na tese. Procuro articular essas proposições e minhas observações sobre as ações e verbalizações dos sujeitos aqui pesquisados, bem como os mapeamentos corporais e tomadas de consciência deles derivados. A importância do movimento corporal na compreensão musical é citada em pesquisas atuais como a de Ciavatta (2003) e Bündchen (2005). Na obra desses autores fica claro que na construção musical a ação precede a compreensão. A obra de Ciavatta serviu de forte referência para a criação das atividades realizadas no recolhimento dos dados deste estudo, como veremos mais adiante.

Mas qual seriam os tipos de abstração citados por Piaget? Vejamos, de modo resumido, os tipos de *abstrações*, segundo fontes *endógenas* ou *exógenas*. Basicamente, Piaget se refere a quatro tipos de abstrações que o sujeito realiza, de acordo com seus esquemas de assimilação, no momento em que age sobre os objetos a serem descobertos. Quando a ação do sujeito se detém apenas nas características materiais do objeto musical ou em suas ações, num amplo ato de exploração, em que observa as propriedades físicas em jogo, ou seja, detêm-se nos observáveis<sup>15</sup>, enfim, realiza ações sem comparações ou relações entre os elementos de uma determinada estrutura sonora, falamos que ele realiza uma *abstração empírica* (fonte exógena). A abstração empírica pode levar a êxitos imediatos sobre os objetos (por exemplo, bater a pulsação correta, ao explorar um gesto sonoro, mas sem mantê-lo quando deve fazer isso de modo consciente ou na ausência de um modelo, ou seja, alguém batendo junto), mas não garante a generalização desse ato para a resolução de problemas futuros, pois é um processo de construção dos observáveis parcial, baseado em percepções imediatas, sem novas construções. Porém, tem sua origem em abstrações reflexionantes precedentes. Em termos musicais, poderíamos exemplificar esse tipo de abstração, quando o sujeito não dissocia os parâmetros do som, confundindo-os: diz que a música está com maior intensidade, quando é tocada de modo mais grave, por

---

<sup>15</sup> Por exemplo, força de um gesto sonoro, som global produzido, arranhar, agarrar, puxar, bater livremente num instrumento, observar a cor, o timbre.



exemplo. Nesse caso, o sujeito ainda não construiu essa diferenciação e não construirá a dinâmica musical via abstração empírica. Pela abstração empírica, ele simplesmente “sente” que algo é diferente, mas não sabe designar o que, pois simplesmente explora o material em jogo, sem possuir esquemas suficientes para uma possível comparação operatória. Entretanto, essa exploração é importante, pois constitui a fonte das primeiras informações e exercícios sobre o objeto.

Para explicar as abstrações que caracterizam o processo de diferenciação<sup>16</sup> dos elementos em jogo em uma determinada estrutura (que pode ser a musical) e integração dos mesmos nas estruturas mentais em forma de novos esquemas de ação, Piaget (1995) utiliza o conceito de abstração reflexionante. A *abstração reflexionante* (fonte endógena) consiste em retirar das coordenações das ações novas características (materiais ou mentais) que o próprio sujeito exerce sobre os objetos, no momento em que procura conhecer algo novo. Através do estabelecimento de relação entre a novidade e aquilo que já conhece, o sujeito amplia suas estruturas cognitivas, e poderá usar esse conhecimento em eventos futuros. *Diferencia* determinadas propriedades e *integra* esse novo conhecimento às suas estruturas mentais. Por exemplo, toda a vez que alguém consegue criar células rítmicas, obedecendo a uma pulsação ou criar trechos musicais obedecendo a um centro tonal, está mobilizado por esse tipo de abstração, através de regulações ativas.

A abstração reflexionante, em seu sentido restrito, diz respeito às regulações ativas inconscientes (coordenações de ações que caracterizam a inteligência prática<sup>17</sup>). Em seu sentido amplo, envolve os processos de abstrações pseudo-empírica e refletida.

A *abstração pseudo-empírica* é um tipo de abstração reflexionante que difere da abstração empírica pelo fato de que o que está em jogo não são as características observáveis dos objetos, mas as coordenações de ações projetadas nos objetos e nas ações em suas características materiais, na medida em que o sujeito compara, mede, identifica,

---

<sup>16</sup> Diferenciação é o produto da abstração que ocorre quando o sujeito busca conhecer. Conforme nós aprendemos, a diferenciação é o que o sujeito “joga” no objeto para dele extrair conhecimento. Assim, diferenciações são instrumentos de assimilação, ou modos de abordar o objeto e não propriamente o conteúdo. Com certeza, o conteúdo se articula com a forma de apreendê-lo, mas não podemos dizer que a distinção entre os elementos da linguagem musical são diretamente integradas nas estruturas mentais, pois a distinção depende de percepções imediatas e a diferenciação tem a ver com a assimilação e certa generalização.

<sup>17</sup> Segundo Piaget, a ação precede a compreensão, ou seja, o sujeito pode obter êxitos no nível prático, o que não o leva necessariamente a conseguir explicar de que modo agiu para realizar determinada tarefa. A compreensão é uma ação bem mais complexa que requer nova reorganização mental. O processo que leva à compreensão é realizado pela tomada de consciência dos mecanismos em jogo (regulações ativas, coordenação de ações, organizações, encadeamento de ações, etc.) no momento de realização de ações sobre os objetos visando à resolução de problemas.

diferencia e integra o conhecimento às suas estruturas mentais. Isto é, enquanto na abstração empírica se observam elementos isolados da estrutura em jogo, na tentativa de resolução dos problemas, na abstração pseudo-empírica, ocorre o estabelecimento de relações em nível mental. Essas relações são feitas entre aquilo que o sujeito observa nos objetos (suas características materiais, por exemplo, a comparação de duas fontes sonoras, entre seu gesto sonoro, cujas mãos batem uma célula rítmica e a de outro colega, realizando a mesma tarefa, etc.), ou entre a comparação de um objeto presente e outro ausente, apenas representado mentalmente. Dito de outro modo, o sujeito compara o que havia observado em momentos passados com o que realiza atualmente (por exemplo, a regulação de seu timbre vocal na interpretação de uma obra musical, em relação à voz do cantor que interpreta a canção original, mesmo que seja para se expressar de modo diferente). Ao realizar abstrações pseudo-empíricas, o sujeito já tem esquemas suficientes ou um esquema básico do objeto para que possa coordenar suas ações, através do estabelecimento de relações, sobre o objeto atual, aprendendo-o e ampliando seus esquemas de ação. A abstração pseudo-empírica é a que mais se aproxima das condutas do nível operatório concreto (operação sobre dados concretos). Existe, nesse nível, tomada de consciência (PIAGET, 1978b) ainda parcial sobre as operações realizadas. Desse modo, a inteligência não é ainda formal: não se consegue teorizar com total reversibilidade sobre dados observados e ações realizadas, expressando os eventos através de *implicações significantes*<sup>18</sup> (KEBACH, 2004), ou dito mais especificamente, através de compensações sistemáticas durante as explicações sobre sua prática. Essas implicações são ainda parciais. A inteligência ligada à abstração pseudo-empírica tende mais à prática. A partir dela, a título de ilustração, um sujeito pode criar células rítmicas, pequenos trechos musicais, executar ritmos mais complexos, porém, pode não conseguir explicar tudo o que fez no momento de sua produção. O conceito de abstração pseudo-empírica será amplamente abordado na análise dos dados.

O quarto tipo de abstração que Piaget aborda está ligado a um quadro de inteligência superior. Nesse caso, refere-se à *abstração refletida* que consiste num nível superior de reflexão, pois se dá em nível de estabelecimento de relações apenas mentais, não havendo a necessidade de ação material do sujeito sobre os objetos para compreendê-los. Opera-se formalmente. Através das informações que o sujeito já retirou e estruturou em ações passadas, ele consegue agir mentalmente, refletindo novas possibilidades de

---

<sup>18</sup> Expressão de significados musicais e a reunião destes em forma de conexões lógicas.

estruturar o objeto. A abstração refletida é rigorosamente reflexionante, na medida em que o sujeito diferencia e integra o novo conhecimento em patamares superiores de sua inteligência. Assim é que alguns compositores não precisam ir aos instrumentos para conseguirem, por exemplo, escrever uma música em forma de partitura. Ou, em sua forma mais simples, um músico consegue teorizar sobre suas técnicas para obter melhores timbres em seu instrumento. Através desse tipo de abstração o sujeito consegue expressar, em forma de implicações significantes, todas suas condutas criativas e exequíveis e pensar em novas possibilidades de organização dos dados.

Quando o sujeito atinge o êxito prático e representativo, permitido pelo mecanismo de pseudo-fenocópia, numa execução ou criação e consegue expressar as condutas que realizou, caracterizando o núcleo funcional dos acontecimentos, então, nesse caso, age a partir de abstrações refletidas. Elas dão continuidade às regulações ativas e implicam tomadas de consciência das relações entre as propriedades de uma determinada estrutura que garantem sua totalidade<sup>19</sup>. Em termos musicais, poderíamos dizer que as propriedades são os elementos da linguagem musical e a totalidade é a música em si (organização desses elementos com a intencionalidade musical). Os sujeitos desta pesquisa chegaram a um nível de abstração refletida em apenas alguns aspectos. Na maioria das vezes que procuraram explicar verbalmente as ações com êxitos, tiveram que retornar aos dados para verificá-los, antes de explicá-los, ações que caracterizam as abstrações pseudo-empíricas.

Se todas essas regulações ativas, através de abstrações empíricas e reflexionantes<sup>20</sup> são necessárias para que haja o fenômeno da pseudo-fenocópia, que “parece” ser algo inato, enquanto ato “naturalizado” frente aos olhos daqueles que apreciam os resultados de uma construção musical, então, de forma alguma, podemos pensar que existam estruturas musicais herdadas. Existem sim, estruturas construídas progressivamente, na relação

---

<sup>19</sup> Mesmo que essa totalidade já seja apreendida pela ação concreta, no período anterior, agora, no período posterior, pela tomada de consciência, ela será explicada em detalhes.

<sup>20</sup> As abstrações que aqui descrevo não têm relação direta com os estágios piagetianos. Entretanto, há um predomínio, por exemplo, de abstrações empíricas no período sensorio-motor ou pré-operatório. Isso não quer dizer que abstrações reflexionantes já não estejam sendo realizadas nesse estágio. Por exemplo, quando um pequeno de três anos já encontra o centro tonal de uma melodia, embora ainda não execute com precisão as notas da mesma, já está mobilizado por abstrações reflexionantes, pois sempre que se tocar um acorde, a criança que já construiu esse conhecimento, por exemplo, começará o contorno melódico no tom correto, demonstrando sua generalização sobre este aspecto. Da mesma forma, há predomínio de abstrações pseudo-empíricas no operatório concreto, e isso não significa que tomadas de consciência sobre os elementos da linguagem musical não possam levar a abstrações refletidas já neste estágio. Ou, ao contrário, que o sujeito que aja a partir de condutas predominantemente refletidas (operatório formal), não tenha que voltar à concretude dos dados em algum momento para reformular suas idéias e verificar suas hipóteses.

necessária entre sujeito e objeto musical. E é o que pretendo apontar com este estudo sobre os processos de musicalização coletiva.

## **2.2 As Diferenças entre as Condutas Musicais dos Adultos e das Crianças**

Falei até agora dos mecanismos gerais de adaptação diante da música, como forma de desmistificar a concepção de “talento musical”. Mas quais seriam as diferenças dos adultos e das crianças no processo de musicalização? Alguns adultos se sentem incapazes de aprender música, pois dizem, como mencionei no início deste tópico, que isso depende do talento. São reprimidos, ao longo de sua história pessoal, a criarem, a moverem-se, inclusive, passam por situações de aprendizagem musical, que ao invés de lhes auxiliarem nesta construção, servem para aumentar ainda mais os bloqueios e pré-conceitos a este respeito: *“Se não se aprende música desde criança é porque não se nasceu mesmo com esta capacidade!”*, dizem alguns.

A forma tradicional da Educação Musical não leva em conta as diferenças entre adultos e crianças. Através de uma postura empirista, por exemplo, pensa-se que o adulto, independente de seu histórico musical, já está pronto para conhecer a teoria musical. Muitas vezes, os modos empiristas pensam que inclusive a criança, considerada um adulto em miniatura, já deve, desde o início de seu processo de musicalização, ter contato com a escrita formal musical, antes de se trabalhar as ações sobre a música. Pois bem, tanto o adulto quanto à criança que se inicia musicalmente deve antes aprender a música de modo concreto, através de explorações, organizações progressivas e “n” ações que serão explicitadas neste estudo<sup>21</sup>. Portanto, através da Epistemologia Genética podemos dizer que existem semelhanças nos processos de musicalização de adultos e crianças, e diferenças, no sentido de que os adultos possuem mais possibilidades do que as crianças para diferenciar o objeto musical de modo mais rápido, pois ambos (adultos e crianças) possuem estruturas mentais diferentes. Vejamos mais de perto que diferenças e semelhanças são essas.

---

<sup>21</sup> Isso não quer dizer que não se possa colocar adultos e crianças em contato com outras formas de notações espontâneas, através da criação de símbolos que eles mesmos produzam ou, assim como sugere Fernandes, através da grafia da música contemporânea que é muito mais auto-explicativa (2000, p. 23). Neste estudo, por exemplo, os sujeitos de pesquisa tiveram que inventar suas próprias notações e, além disso, tiveram acesso às partituras do Método “*O Passo*”, como aparecerá adiante.

Nos processos de musicalização, refletir sobre as próprias condutas musicais, requer uma estruturação mental avançada, isto é, são necessárias construções que vão além de condutas meramente sensório-motoras ou pré-operatórias das crianças pequenas. No período sensório-motor (0 a 2 anos, em média), as crianças se apropriam do conhecimento musical pelas explorações sonoras que partem de condutas corporais. O corpo é o principal instrumento de apropriação dos objetos que servem de alimento para as condutas estruturantes, de modo geral. Isto não quer dizer que mais tarde os movimentos corporais sejam abandonados na apropriação da linguagem musical, e sim, que há predominância de ações sensório-motoras nesse estágio. Portanto, nesse período, não podemos falar ainda de organizações sonoras, e sim, de jogos de explorações, como bem aponta Delalande (1982). São necessários, em média, dois anos, como período de preparação, para que a criança comece a modificar suas condutas musicais, até que chegue ao domínio da função simbólica, que lhe permite a capacidade de representações mentais (lembrar de objetos ausentes, cantar trechos de músicas que lhes foram ensinadas em outros momentos, etc.), mesmo que essas sejam expressas de modo rudimentar. Beyer (1996b) explicitou muito bem todo esse processo em sua Tese de Doutorado. Desse modo, é na primeira etapa do período pré-operatório (2 a 4 anos, em média), que iniciam as representações mentais das ações, porém, ainda não há reversibilidade de pensamento (operações inversas), compensações e conservação de determinadas formas que garantiriam uma organização coletiva em alguma produção musical. As crianças, nessas primeiras fases de desenvolvimento, são incapazes de refletir e comparar suas invenções com as de outrem. Um pouco diferente dos adultos, os pequenos inventam várias formas de adaptação ao real, brincando com diversos tipos de produção sonora, mesmo assim, não são capazes de verificar se são compreendidas pelos outros. Pensam que aquilo que produzem certamente será compreendido, pois seus pontos de vista são absolutos, porque egocêntricos<sup>22</sup>. O universo de condutas musicais das crianças é gerenciado predominantemente pela subjetividade, isto é, pelo pensamento sincrético, em que as associações são livres e desprovidas de conexões lógicas. As funções constituintes (descentração que permite a descoberta de certas ligações objetivas) servirão de passagem de um nível mais elementar egocêntrico (primeira etapa do pré-operatório) bastante radical para uma descentração relativa por objetivação e espacialização (segundo nível do pré-operatório – 5-6 anos). A

---

<sup>22</sup> O termo egocentrismo é tratado neste estudo como resultado da não diferenciação do eu e do grupo, ou das propriedades que estruturam os sons de modo musical, ou seja, fato primitivo, anterior às construções das regras que causa obstáculo à constituição das mesmas.

centração inicial que se prendia ao próprio corpo, em forma de assimilação das organizações sonoras e de seus poderes sobre esta aos caracteres subjetivos da própria ação, agora já avançam em forma de hipóteses que ainda se mantêm em forma de pré-relações e preconceitos. Devido às coordenações progressivas das próprias ações sobre organizações sonoras (suas diferenciações) e integração dessas coordenações em patamares superiores de inteligência é que a criança vai aos poucos construindo seu conhecimento sobre a música.

Diferentemente de Hargreaves<sup>23</sup> (1995), proponho que a música siga os mesmos estágios de conhecimento do que os outros conteúdos estudados pela Escola de Genebra. Essa é uma afirmação baseada em minha pesquisa de Mestrado (KEBACH, 2003). Portanto, há atravessamento das estruturas lógico-formais na constituição da linguagem musical, bem como expressões subjetivas.

Na linguagem convencional, a subjetividade humana permeia todas as expressões lógicas. Porém, isto aparece de modo mais claro nas expressões artísticas. Assim, parece que a música é dominada pelas emoções, como expressam os pensamentos sincréticos dos sujeitos desta pesquisa no início da Oficina, e que analisarei mais tarde. Mas, para que haja estruturação musical que siga as regras de determinada cultura, é necessário dominá-las. E isso tem a ver com o plano cognitivo, ou seja, é preciso uma construção das operações que regulam a estrutura de uma determinada forma musical. Para a criança pequena, antes que chegue ao período das operações concretas, isso não é possível.

Resumidamente, o corpo serve de instrumento para as primeiras apropriações musicais. Essas vão sendo elaboradas progressivamente pela capacidade de diferenciação e integração, ou seja, pelos processos de reflexionamento e reflexão, função que constitui progressivamente a lógica das condutas musicais da criança e a capacidade de cooperação nas execuções e produções coletivas. Somente com um exercício progressivo de descentramento, de construções das operações lógicas é que podem inventar e verificar se suas hipóteses sobre determinadas organizações são inteligíveis pelos outros ou não. Dessa forma, a criança pequena precisa de alguns anos para desenvolver suas operações lógicas. Já o adulto, passará por todas as etapas descritas acima quando se deparar com algum objeto novo a ser assimilado, como a música, por exemplo. Porém, como já possui

---

<sup>23</sup> Hargreaves pesquisa o que chama de desenvolvimento “natural” do sentido musical, no qual se torna ausente toda a formação musical específica. Aborda ainda uma questão que diz ser controvertida: a existência de estágios de desenvolvimento provenientes de Piaget, no que diz respeito ao desenvolvimento artístico de modo geral. Assim, o autor formula um modelo de fases de desenvolvimento musical, modificando os estágios de Piaget, mas, ao mesmo tempo, utilizando-os como referência.

esquemas mentais construídos, mesmo que em outros campos de conhecimento, essa abertura de possíveis operacionais lhe garante uma organização, no plano mental, mais rápida do que a criança. Ao contrário do que o senso comum imagina, os adultos, se lhes forem possibilitadas formas de interações musicais ricas e experiências diversas, demonstrarão um progresso cognitivo em curto espaço de tempo, em relação à sua musicalidade. É o que pretendo demonstrar nesta tese.

### **2.3 Afinal, o que é Musicalização?**

Antes de explicar o que é musicalização, acho importante, num primeiro momento, abordar a música<sup>24</sup> como objeto a ser estruturado, o que na verdade constitui o processo de musicalização. Em minha pesquisa de Mestrado, demonstro que,

[...] compreendo a música como uma linguagem que deverá ser estruturada pelas ações do sujeito sobre o mundo sonoro, ou seja, pela interação com os sons, na medida em que a apropriação de suas ações, através das diferenciações e integrações, organizando e relacionando de modo a estruturar os eventos sonoros cada vez mais complexos, levará o sujeito a uma ampliação das suas estruturas cognitivas no âmbito musical (KEBACH, 2003, p. 89).

Existem organizações sonoras mais livres (música contemporânea<sup>25</sup>) e outras rigorosamente organizadas, o que é uma das características da música tonal ocidental. Em termos musicais, para demonstrar seu modo estrutural, podemos pegar como exemplo a melodia dessa última (música ocidental), que é constituída pelas relações entre os intervalos e apresenta um padrão rítmico determinado. Ou seja, há um centro tonal e a hierarquia das partes com relação à estrutura geral; o balanço cadencial dos repousos e tensões. Ela é reconhecível entre muitas outras, mesmo transpondo sua tonalidade. Mantidas as relações intervalares, a melodia se preserva. A tonalidade é definida pela série de relações entre as notas. Portanto, enxergo a estrutura musical da música ocidental, como objeto a ser construído em processo de musicalização da seguinte forma:

[...] sendo uma estrutura, possui o caráter próprio de toda estrutura, que é sua totalidade. Ao mesmo tempo, é um sistema de transformações que comporta leis, na medida em que é um sistema (em oposição às propriedades dos elementos) e

<sup>24</sup> O conceito de música refere-se aqui ao contexto dos objetivos desta pesquisa. Na verdade, trata-se não de um conceito musical, mas sim, da descrição dos processos envolvidos num fazer musical.

<sup>25</sup> Na música contemporânea, as organizações sonoras livres são apenas um exemplo, pois devo deixar claro que existem outras formas musicais contemporâneas também com regras rigorosas, como na música dodecafônica, serialismo e minimalismo, por exemplo.

que se serve ou se enriquece pelo jogo de suas transformações, sem que estas acabem saindo das fronteiras dessa estrutura ou façam apelo a elementos exteriores. Desse modo, uma estrutura compreende três características: totalidade, transformações e auto-regulações (KEBACH, 2003, p. 89)

Esse modo de conceber a música como estrutura que compreende as características citadas acima foi pensado através da concepção de Piaget (1968) sobre o estruturalismo. A partir da Epistemologia Genética, psicologicamente falando, também podemos atribuir à organização mental o conceito de estrutura, pois “as operações derivam de ações que, interiorizando-se, coordenam-se em estruturas” (PIAGET, Apud, MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1994, p. 178).

Segundo Piaget,

[...] nas atividades dos sujeitos existem estruturas em dois sentidos: (1) de sistemas de conjunto que apresentam leis de composição próprias ao sistema como tal; e (2) de sistemas suscetíveis de apresentar as mesmas formas, independentes de seus conteúdos diferentes. (idem, p. 177)

Porém, mesmo que nos processos de aprendizagem os sujeitos cheguem a estruturar seu pensamento, em relação à linguagem musical como estrutura a ser apreendida, meu foco é predominantemente sobre o funcionamento (sujeito psicológico), como já afirmei. Ou seja, procuro compreender os processos de aprendizagem, que levam a novas organizações em patamar superior, ou não, dependendo dos projetos, dos procedimentos, dos encadeamentos de ações, dos encaixes estruturais que vão acontecendo em situações coletivas, mesmo que ao final da tese as estruturas decorrentes da interação entre sujeitos e objeto musical também sejam apontadas. Resumidamente, o centro da análise está sobre os processos de musicalização, em primeiro plano e sobre a estruturação mental musical, em segundo plano.

Foquemos agora a musicalização como tal. 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. Nas crianças bem pequenas, poderíamos caracterizar pelo estimular dos sentidos, pois é muito difícil de separar o sonoro do visual, do tátil, da motricidade, mesmo se em certos momentos a atenção das crianças esteja mais voltada para apenas um desses elementos do que para outro (AGOSTI-GHERBAN, 2000).

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. Entendo, 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 assimilação<sup>26</sup> 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 diz 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 (idem, p. 20).

Nesse sentido, musicalizar é desenvolver os instrumentos necessários de ação e compreensão sobre o material sonoro/musical, de modo que isto 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).

Uma especificidade da musicalização é fazer uma ligação entre os diferentes modos de expressão como a dança, as artes plásticas e o teatro, o que permite o enriquecimento das experiências estéticas da criança ou mesmo do adulto. Penso que o lúdico também é um modo especial de apreender o mundo sonoro de forma aberta e criativa. E isso não vale apenas para as crianças, como veremos na análise dos dados. É através de atividades prazerosas e significativas que o sujeito descobrirá, de forma intuitiva num primeiro momento, as características da linguagem musical, como, por exemplo, as diferenças entre os parâmetros do som (timbre, altura, intensidade e duração), para chegar, mais tarde, a analisar e aprender a terminologia musical convencional. É preciso, desse modo, proporcionar um acesso a essas noções de modo empírico através de atividades significativas que sirvam de iniciação ao universo musical. São essas bases sólidas que poderão proporcionar o desenvolvimento progressivo das noções a serem construídas sobre as possibilidades de organizações sonoras em forma musical, sejam elas baseadas na música ocidental ou nas novas formas de organização da música contemporânea. Só se

---

<sup>26</sup> Esquemas de assimilação são os instrumentos mentais já construídos pelo sujeito para agir sobre o mundo de forma a estruturá-lo.

chega a uma real aprendizagem abstrata formal da música se houver uma construção progressiva que parta das ações às compreensões. Essa é uma das minhas hipóteses.

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 a suas estruturas cognitivas. Dessa forma, minha 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.

É preciso deixar claro aqui que a musicalização que ocorreu com os sujeitos desta pesquisa os tornou mais críticos, mais reflexivos diante do objeto musical. O objetivo principal da Oficina de Musicalização Coletiva foi, portanto, o de promover uma iniciação musical capaz de fornecer bases para uma posterior aprendizagem musical específica, dependendo do interesse de cada uma das alunas. As interações na Oficina, provocaram mudanças de atitudes e conceitos em relação a suas ações musicais. Isso ficará mais claro nas comparações entre o pré-teste e o pós-teste e na comparação entre as expectativas no início do curso e a auto-avaliação final.

## ***2.4 Aspectos Fundamentais na Musicalização***

Considero necessário realizar uma breve explicação sobre o que acho importante para o desenvolvimento integral, em termos musicais, cujo processo nasce da ação prática à compreensão musical. Minha proposição é a de que a musicalização deve envolver a atividade de escuta atenta, em que a apreciação evoque qualquer tipo de reação (sentimentos, diferenciação de elementos musicais, especulações acerca da significação musical em jogo, etc.), assim como a atividade de recriação (interpretação e execução de obras, inovando arranjos) e criação musical (produção de estruturas sonoras variadas e originais).

Trago aqui as idéias de alguns pesquisadores e educadores musicais sobre as atividades a serem desenvolvidas para uma Educação Musical rica, em termos de desenvolvimento da criatividade<sup>27</sup> e a forma como conceituam essas atividades.

Pontius (1986, p. 3) propõe que os estudantes de música devem ter experiências musicais gerais, para se apropriarem do objeto musical. Esse Educador Musical, que criou um plano curricular para guiar os modos de procedimentos dos professores de música, aborda três tipos de atividades para serem desenvolvidas nas aulas:

- a) *performance*, que se refere à execução musical;
- b) *descrição*, como modo de discussão sobre os elementos da linguagem musical;
- c) *criação*, como formas novas de arranjar e organizar o material discutido.

O PCN (Parâmetro Curricular Nacional) volume 6 (1997, p. 75), referente ao desenvolvimento do ensino da Arte, criado pela Secretaria de Educação Fundamental, aborda que as composições, improvisações e interpretações são os produtos da música. Nesse volume, no que concerne às atividades musicais, propõem-se as seguintes atividades gerais para serem desenvolvidas em Educação Musical:

- a) *Comunicação e Expressão*, como formas de interpretação, improvisação e composição;
- b) *Apreciação Significativa em Música*, como modo de escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical;
- c) *A Música como Produto Cultural e Histórico*: música e sons do mundo.

França e Swanwick (2002) propõem que “*composição, apreciação e performance* são os processos fundamentais da música como fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado” (p. 8). Conforme França e Swanwick (idem, p. 9), a *composição* musical ocorre quando idéias musicais são organizadas em forma de uma peça, “seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos” (ibidem). Para os pesquisadores, a composição é um instrumento importante que desenvolve a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais e um espaço rico aberto à criatividade.

---

<sup>27</sup> Criatividade aqui tem o sentido piagetiano de crescente riqueza de “formas” do pensamento, ou criação de novidades produzidas por abstrações reflexionantes, que se apóiam sobre todas as atividades cognitivas no momento de interação entre sujeito e objeto (esquemas de assimilação, coordenação de ações, operações, estruturas, etc.), para delas retirar algumas características e utilizá-las para outras finalidades, ou seja, novas adaptações, novos problemas, etc. (PIAGET, 1995).

França e Swanwick propõem que durante a apreciação musical “a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece” (ibidem), pois há mobilização mental durante esse tipo de interação com a música. Como esses pesquisadores, penso que a apreciação musical é também um ato criativo, por parte do ouvinte, que quando concentrado na recepção, gera significados múltiplos, lógicos e simbólicos e experimenta sensações individuais, de acordo com suas experiências vividas, na tentativa de estruturar aquilo que ouve. Segundo eles “ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando idéias novas, formas e significados” (p.13).

O conceito de performance musical para França e Swanwick está ligado à abrangência de “todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma platéia” (p. 14). Em sala de aula, essa atividade, segundo os pesquisadores, pode acontecer através de múltiplas formas: canto, instrumentos de percussão, fontes sonoras diversas, etc. Os mesmos autores dizem que a atividade de *performance* na educação musical geral é diferente do ensino especializado. Na primeira, prioriza-se o fazer musical ativo e criativo, visando ao desenvolvimento do aluno, enquanto na segunda, o foco é um alto nível de destreza técnica. Para França e Swanwick, composição, apreciação e performance, portanto, são as formas essenciais de prática musical.

Apesar de considerar, do mesmo modo que esses autores, as atividades de escuta, execução, performance, expressão, exploração, composição, interpretação, reflexão, improvisação, trocas culturais e históricas, etc., como fontes importantes de desenvolvimento musical, considero necessário, em termos didáticos, conceituar as atividades de musicalização da seguinte maneira:

a) *apreciação musical*: escutar ativamente os sons organizados (ou não) musicalmente, ou seja, refletir sobre aquilo que se escuta, interpretando significados, identificando elementos da linguagem musical, enfim, identificando estilos musicais e seus contextos históricos, de modo que haja uma estruturação individual e coletiva progressiva desta escuta;

b) *recriação*<sup>28</sup> *musical*: execução expressiva, interpretativa e criativa de obras de outros compositores. Caracteriza-se por uma espécie de exercício de “reprodução criativa”, pois compreendo, com a Epistemologia Genética, que toda a reprodução não é cópia fiel do objeto, e sim, uma interpretação pessoal do mesmo, em menor ou maior grau de criatividade, a partir dos esquemas de assimilação de cada um, o que gera formas de adaptação diferenciadas em ambiente coletivo construtivista. Para que não haja reprodução (no sentido bourdieuziano), através de práticas de execuções mecânicas, é necessário proporcionar espaços de liberdade de recriação conjunta. Trata-se de observar como as tarefas de interpretações, rearranjos, desenvolvimentos de técnicas e performances coletivas, por exemplo, são gerenciadas pelos membros de um grupo no momento de realização das mesmas;

c) *criação musical*: espaço de organização do material sonoro de modo inovador, isto é, composições e improvisações criadas coletivamente. Trata-se de pôr em prática toda a criatividade possível, através de livres expressões (invenções), porém, orientadas por tarefas específicas.

Essas atividades não devem ser vistas de modo estanque. Ou seja, o foco pode estar voltado para uma delas, mas as outras, de modo secundário, emergirão conforme o desenvolvimento das atividades. Por exemplo, na atividade de criação, em algum momento, será necessário que os sujeitos de pesquisa sejam levados a apreciarem-se, visando a uma maior reflexão sobre suas organizações. Devo mencionar, também, que esses três tipos de atividades foram incrementados por ações exercitadas (desenvolvimento de técnicas) e reflexões (ampliação dos conceitos musicais), que serão o foco do capítulo 6 deste estudo. As divisões, portanto, entre essas tarefas, são apenas um modo de apresentá-las de modo mais didático.

Enfim, o objetivo é o de proporcionar a escuta ativa, através de atividades que englobam uma diversidade de ações, a partir de brincadeiras (jogos sonoros), da imaginação, do corpo, da voz, de materiais sonoros diversos, para que a atenção auditiva se desenvolva pouco a pouco.

---

<sup>28</sup> Beyer (1993), para designar o termo recriação, semelhante à forma como o penso, utiliza o conceito de reprodução e, para falar dos processos de criação, igualmente, usa o conceito de produção. Porém, para poder diferenciar-me do conceito de reprodução de Bourdieu, que utilizo algumas vezes na tese, o qual nada tem a ver com o conceito de reprodução de Beyer, mas sim, com condutas repetitivas que não avançam no sentido de criação de novidades, procurei elaborar esses novos conceitos de recriação e criação definidos neste capítulo.

## **2.5 O Foco nos Trabalhos em Grupo: Musicalização Coletiva**

A proposta desta tese é a de que as atividades em grupo são ricas fontes de construção do conhecimento musical. O objetivo, aqui, é a socialização da construção do conhecimento musical, a partir dos conflitos sócio-cognitivos<sup>29</sup> despertados pelos integrantes do grupo. A possível mobilização do sistema de significação de cada envolvido no processo de musicalização coletiva, bem como a coordenação das tarefas que os sujeitos desta pesquisa distribuem entre eles para a criação de trechos musicais, por exemplo, tem a ver com a interação entre variados pontos de vista. Explico-me.

Através dos conflitos sócio-cognitivos (PERRET-CLERMONT, 1996), derivados das relações mais simétricas (com maior grau de cooperação), o sujeito tende a coordenar suas ações baseando-se nas ações dos outros, ou seja, levar em consideração as intenções de seus colegas. Aos poucos, começa a dissociar pontos de vista, reconstituí-los levando em conta suas próprias ações. O conceito de conflito sócio-cognitivo aparecerá amplamente na análise dos dados. A atividade operatória interna e a cooperação são os aspectos complementares de um só conjunto, pois o equilíbrio de um depende do equilíbrio de outro. Entendo cooperação como “toda relação entre dois ou ‘n’ indivíduos iguais ou acreditando-se como tal, dito de outro modo, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio” (PIAGET, 1973).

Os ganhos nas trocas em grupos, realizadas numa situação de interação social, tendem a ser maiores, quando não há heteronomia<sup>30</sup> no ambiente de aprendizagem, ou seja, em que as trocas são mais simétricas. Piaget (idem, p. 181) afirma que

[...] está claro que o pensamento em comum favorece a não-contradição: é muito mais fácil se contradizer, quando pensamos por nós somente (egocentrismo) do que quando os parceiros estão lá para lembrar o que dissemos anteriormente e as proposições que já admitimos.

<sup>29</sup> Troca social positiva e construtiva, permitindo ao sujeito de observar a situação de maneira diversificada, através da confrontação com diferentes pontos de vista (PERRET-CLERMONT, 1996).

<sup>30</sup> O conceito piagetiano de heteronomia tem a ver com esta proposição: “[...] a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como transgressão” (PIAGET, 1932, p.34). Numa relação em que as trocas são assimétricas, “A criança adotará a escala de valores da pessoa respeitada, enquanto o inverso não é verdadeiro (ou num grau muito inferior)” (PIAGET, 1973, p. 146). Isso também pode acontecer com os adultos. Em ambientes não democráticos, em que exista uma hierarquia rígida e imposta, o sujeito que não é autônomo e, portanto, passa a ser heterônomo, tende a imitar os exemplos que lhe são dados, acatará os pontos de vista dos outros, os quais considera superiores ao seu, enquanto o inverso não se produz, ou se produz muito pouco. Como há uma adaptação cujo predomínio passa por condutas acomodatórias, a possibilidade de desenvolvimento se restringe.

Essa proposição piagetiana demonstra toda a importância da discussão em grupo em espaço de Educação Musical ou em qualquer outra área educacional. A partir da proposição construtivista, torna-se necessário abandonar o esquema clássico entre o professor e o aluno para instaurar uma rede de interações entre os alunos, o papel do professor sendo apenas o de sugerir uma atividade motivadora – e, portanto, interessante – a ser realizada (PERRET-CLERMONT, 1996) e o de intervir clinicamente, quando necessário, desafiando os alunos a cooperarem. A criação de um espaço de apelo à expressão, recriação, criação, exploração, apreciação, etc., a partir de atividades de musicalização e do confronto com pontos de vista diferentes entre os sujeitos, significa a abertura de possibilidade à livre expressão<sup>31</sup> (não no sentido do *laissez-faire*, mas de atividades criativas orientadas) e, ao mesmo tempo, à cooperação. O sujeito não apenas dispõe de um espaço para a construção do conhecimento musical, mas desenvolve sua capacidade de se relacionar e sua autonomia. Essa hipótese deverá ser comprovada através da análise dos dados nos próximos capítulos.

---

<sup>31</sup> Quando me refiro à *livre expressão* não estou me referindo ao mesmo conceito de Read (1996), de uma expressão desinteressada, mas a uma expressão criativa, que organiza objetiva e subjetivamente as ações do sujeito para determinados fins, graças às consignas dadas pelo professor/pesquisador e das trocas que realiza com os colegas no momento de ação sobre o objeto musical.

## **3 A METODOLOGIA UTILIZADA E OS SUJEITOS DE PESQUISA**

Neste capítulo procuro explicar qual a metodologia de pesquisa que utilizei para o recolhimento de dados no pré-teste e do pós-teste, em que realizei provas clínicas musicais criadas para mapear as estruturas de pensamento iniciais e finais dos sujeitos pesquisados e a forma de observação dos processos de aprendizagem, inspirada no Método de Aprendizagem, conforme especifico abaixo.

Logo após a descrição metodológica, procuro aqui descrever os sujeitos desta pesquisa e suas interações musicais antes do início da Oficina de Musicalização Coletiva, fonte da coleta de dados deste estudo. Descreverei, portanto, o perfil musical, os gostos, os interesses, enfim, as condutas musicais das nove professoras da rede municipal de ensino da cidade de Montenegro, Rio Grande do Sul, que fizeram parte deste estudo: **VI** (30 anos), **MO** (31 anos), **LU** (32 anos), **TA** (35 anos), **ME** (38 anos), **MA** (40 anos), **VA** (47 anos), **SI** (47 anos) e **LE** (53 anos).

### **3.1 A Metodologia utilizada**

Os estudos piagetianos, via de regra, adotam o Método Clínico, como forma de descobrir a lógica e a estruturação da mente da criança no momento em que procura organizar os objetos sobre os quais age, atribuindo-lhes um sentido através da sua ação e verbalização de seus atos. Assim, pode-se dizer que o Método Clínico se traduz pelo procedimento, inicialmente, de coleta de dados, através da proposição de determinadas tarefas e execução dessas pelas crianças, em que o experimentador observa as ações e conversa livremente com a criança, a propósito da tarefa executada, para seguir seu pensamento e, posteriormente, analisa esses dados.

Na pesquisa de Mestrado, na qual investiguei níveis de desenvolvimento e modos de estruturação do objeto musical, utilizei o *Método Clínico* para realizar as observações. Porém, o Método Clínico, nas suas formas originais, já não se torna uma ferramenta tão



eficaz para a análise das condutas psicológicas, pois o experimentador interfere demais na execução das tarefas. Por exemplo, quando o experimentador quer descobrir algo sobre determinada noção (no meu caso de Dissertação, a de música), ele intervém com hipóteses pré-determinadas do que é estrutura musical e, portanto, da resolução operatória da tarefa. Assim, propõe contra-argumentos, volta ao ponto de partida (para verificar reversibilidade), etc. A criança não fica totalmente livre para agir e para organizar através de diferentes possibilidades o material em jogo. O Método Clínico serve, desse modo, para verificar o estruturalismo genético, o que é algo muito importante, mas torna-se restrito na investigação do funcionamento das condutas psicológicas e cooperativas. Além disso, as condutas sugeridas e de contra-sugestões, se se priorizar o caráter espontâneo de estruturação e as regulações ativas em jogo, como modo de observação funcional sobre a musicalização coletiva, devem ser observadas entre as interações sociais realizadas pelos próprios sujeitos de pesquisa, no momento de ação sobre as tarefas propostas.

Se o Método Clínico isola um objeto de outros (uma atividade voltada para uma determinada construção concreta e conceitual), no Método de *Análise do Funcional* há um entrelaçamento de estruturas de organização, por isso, a ausência de fechamento, já que elas são transitórias, o que significa a ocorrência de regulações. A dimensão funcional está presente na atividade epistêmica (não se produz um triângulo em termos concretos e conceituais sem processo adaptativo, sem encadeamento de ações, etc.). Também não há funcionamento sem estruturas (não se produz uma mesa sem o domínio de determinadas estruturas mentais, mesmo que em termos concretos). O Método Clínico isola a dimensão estrutural e me serviu de instrumento metodológico para a verificação de algumas características musicais no pré e no pós-teste. Já o Método de Aprendizagem (BOVET, PARRAT-DAYAN & VONÈCHE, 1987), ou Dialético-Didático, serviu-me de base para poder criar uma forma de observação para além das estruturações mentais do sujeito. Ou seja, consegui verificar, através de uma postura dialético-didática, enquanto experimentadora, o funcionamento psicológico dos sujeitos desta pesquisa, sem isolar uma forma específica de organização sobre o material sonoro em jogo. Isto é, como observadora, consegui inferir sobre as condutas musicais dos sujeitos através de suas ações espontâneas sobre determinados objetos, interferindo poucas vezes nas suas reflexões, permanecendo, inclusive, algumas vezes, apenas como mera espectadora, dirigindo-me a eles apenas no final de algumas das tarefas, como forma de propor reflexões sobre as organizações que criaram. Nesse caso, trata-se de investigar o sujeito psicológico,

ajustando-se ao social, em suas formas de proceder na construção do objeto musical, expressões simbólicas<sup>32</sup> e lógicas variadas, mais do que em sua capacidade de operar sobre objetos construídos pelo pesquisador a partir das interações. Especialmente no que se referiu às criações coletivas (maior liberdade de atualizar projetos, de organizar os sons de formas diversas, etc.), como veremos.

Entretanto, não posso falar aqui de uma metodologia baseada na Análise Microgenética, como propõe Inhelder e Cellérier (1992), pois houve muito mais orientação, por parte do pesquisador, sobre os processos de aprendizagem, do que numa observação com o mínimo de interferência e demandas de atualizações constantes sobre o material em jogo, como se realiza no caso de uma Análise Microgenética. Tratei, desse modo, de verificar a identificação de seqüências de ações em que os sujeitos deveriam se coordenar socialmente, com liberdade de atualizar a situação experimental de acordo com seus esquemas de ação acionados no momento de organização sobre o material sonoro.

Para essa observação, procedi concretamente da seguinte forma: com o apoio da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Montenegro, que forneceu o espaço apropriado na Biblioteca Municipal Infantil, certificado de participação e divulgação do curso, realizei a Oficina de Musicalização Coletiva, cuja carga horária total foi de 60 horas, distribuídas em 3 horas semanais, sempre às terças à noite, das 19 horas, até às 22 horas. Os nove sujeitos desta pesquisa, portanto, as professoras da rede Municipal de Ensino que se interessaram em realizar o curso, foram observados nesse espaço de aprendizagem.

A coleta de dados foi feita a partir de filmagens<sup>33</sup> e de anotações das atividades<sup>34</sup> desenvolvidas na Oficina de Musicalização, e do eventual preenchimento de alguns questionários<sup>35</sup> que propus, especialmente nas avaliações do curso, como forma de

---

<sup>32</sup> As expressões simbólicas têm a ver com os sentimentos, a afetividade, as idéias e valores culturalmente construídos.

<sup>33</sup> Pelo menos 20, das 60 horas de Oficina, foram filmadas por meu esposo, Renan Pires. Procuramos registrar os momentos que considere os mais importantes para observar os processos coletivos de musicalização. Essas gravações somaram um total de 210 páginas (espaço simples) em forma de protocolos, das quais, utilizo-me apenas de determinados trechos, para analisar as condutas musicais dos sujeitos desta pesquisa. No entanto, embora nem todos os protocolos estejam explícitos na tese, a análise geral de todos esses dados está contemplada nos capítulos seguintes.

<sup>34</sup> As anotações se deram em um caderno, pois ao longo das atividades programadas para a Oficina, emergiram outras, mais de acordo com as demandas momentâneas das alunas, que fizeram com que eu ajustasse a programação pré-estabelecida para atender e seguir suas ações e reflexões, procurando ajustar minhas próprias condutas docentes para orientar e observar o processo das mesmas. Essas anotações serviram de guia posterior para a análise dos dados. Também procurei anotar nesse caderno algumas informações (condutas psicológicas, falas, etc.) importantes percebidas durante as atividades, que não foram registradas em vídeo, pois surgiram de repente.

<sup>35</sup> Eles aparecerão na descrição dos sujeitos de pesquisa, logo adiante, e no capítulo 7, no qual comparo as condutas iniciais e finais das alunas.

verificar o interesse, as condutas musicais anteriores à Oficina, as expectativas iniciais e considerações finais por parte das professoras. Também entreguei às alunas, durante a Oficina, algumas fichas<sup>36</sup> a serem preenchidas durante as atividades de apreciação musical, como veremos no capítulo específico sobre esse tipo de dinâmica, que serviram também de fonte de coleta de dados para a análise das ações mentais durante as apreciações. Assim, esta pesquisa teve como foco a emergência dos processos de aprendizagem musical em situações de produção coletiva, visando à observação da gênese das condutas cooperativas.

Para a investigação desses processos, resolvi verificar como os sujeitos podem organizar livremente variadas formas de intervalos de tom, intervalos de tempo, criação musical, interpretações a partir de apreciação ativa, produção de rearranjos variados, etc. Desse modo, foi neste ambiente de aprendizagem musical em forma de Oficina que apliquei as atividades pensadas, a fim de verificar as condutas psicológicas musicais em ambiente coletivo. Essas atividades desenvolvidas através de desafios para os sujeitos estavam ligadas, portanto, aos três conceitos que especifiquei no capítulo anterior deste estudo: *apreciação, recriação e criação musical*. A partir do conceito de *musicalização* que abordei no capítulo anterior, procurei criar tarefas que favorecessem o interesse dos sujeitos em atingir uma resolução conjunta para o problema em jogo do modo mais criativo possível. Mais especificamente, procedi da seguinte forma:

- propus tarefas significativas para que as alunas pudessem realizá-las de modo coletivo;
- procurei criar atividades que possuíssem uma lógica cronológica em suas aplicações. Por exemplo, as tarefas de apreciação deveriam servir de base de informação para as recriações e criações posteriores, que, muitas vezes, tinham uma temática em comum;
- através da observação da emergência das organizações coletivas, interferi, procurando orientá-las, de acordo com as dúvidas que surgiam no decorrer das atividades;
- procurei agir clinicamente, desafiando-as a se descentrarem e a cooperarem, explicitando a idéia de todas e sugerindo uma possível coordenação das diversas propostas;

---

<sup>36</sup> Elas aparecem no capítulo dedicado à análise das apreciações musicais (capítulo 3).

- fiz intervenções, nos momentos do aparecimento de alguns conflitos sócio-emotivos<sup>37</sup>, para que a atmosfera da Oficina permanecesse produtiva e, portanto, não gerasse bloqueios;
- busquei desafiá-las a todo o momento com contra-argumentos fundamentados nas suas próprias ações ou comentários que surgiam no decorrer da realização dos projetos coletivos, visando à mobilização de seus esquemas de ação e reflexões possíveis;
- objetivei perseguir o pensamento das próprias alunas, ao invés de sugestioná-las durante os procedimentos em jogo, na tentativa de compreender seus processos mentais em ambiente coletivo de musicalização;
- procurei, ao final das tarefas, proporcionar um espaço de reflexão coletiva sobre as atividades em jogo, com o intuito de gerar trocas e auto-avaliações, visando ao aprimoramento das possibilidades de ações e tomadas de consciência das ações exercidas.

Penso que essa investigação se ampliou ainda mais por ter sido realizada em situações de trocas sociais. Além do aspecto de estruturação, o conhecimento procedural (empírico) que foi posto em prática pelos sujeitos em conjunto, pude inferir, como veremos na análise dos dados, os modos de experimentação coletiva (seqüências de ações que se articulam entre os sujeitos) e, portanto, o aspecto cooperativo da produção musical.

Uma de minhas hipóteses sempre foi a de que as expressões simbólicas individuais e as sínteses coletivas só podem ser observadas num quadro de ações em ambiente interacionista e construtivista. É nesse ambiente pedagógico que se permite o exercício de organizações sociais espontâneas, pois as verdades reais só podem ser construídas livremente, e não, substituídas por discursos que anulam ações efetivas (PIAGET, 1998, p. 166) e excluem àqueles que não dominam instrumentos suficientes para agirem musicalmente. Essa, portanto, é a justificativa para a adoção de um método de pesquisa inspirado no *Método Dialético-Didático* (ou Método de Aprendizagem), assim como o chamam seus criadores (BOVET, PARRAT-DAYAN & VONÈCHE, 1987).

O Método Dialético-Didático caracteriza-se por uma espécie de extensão da metodologia experimental clínica, capaz de fornecer não somente dados de observação, mas, também, uma situação ampliada de interação, em que a estruturação do conhecimento

---

<sup>37</sup> Conflitos improdutivos, na medida em que não se coordenam via cooperação, e sim, geram confrontos heterônomos que podem causar bloqueios afetivos e/ou cognitivos.

tanto prático, quanto conceitual tem maior chance de ocorrer. A importância da utilização desse método, como referência, está ligada ao fato de que os sujeitos dessa pesquisa foram observados em situações de Educação Musical (Oficina de Musicalização), e não somente em situações experimentais. Referencio-me nele, dessa forma, para definir meu modo de interação construtivista com os sujeitos de pesquisa, cujo olhar foi clínico e as ações, desafiadoras e significativas.

Essa interação mais sistemática, inspirada no Método de Aprendizagem, com intervenções dialético-didáticas, foi a forma que escolhi para o recolhimento dos dados, cuja intenção de análise tem a ver com os processos de aprendizagem musical em situação coletiva. Porém, antes de iniciar a coleta de dados em ambiente de Musicalização, como já afirmei, procurei aplicar algumas de minhas provas clínicas criadas na pesquisa de Mestrado (KEBACH, 2003), como forma de mapear as estruturas dos sujeitos de pesquisa já construídas espontaneamente, em relação à música. Como veremos, nenhum dos sujeitos desta pesquisa ou qualquer outro ser humano parte do zero, em termos musicais, ao começar qualquer tipo de musicalização. Nem mesmo os recém-nascidos, pois já há interação com sons a partir do quinto mês de gestação (TOMATIS, 1990). Desse modo, as interações musicais informais cotidianas antes da realização da Oficina de Musicalização, foram fontes de construções, bem como ponto de partida para o interesse despertado em realizar a Oficina de Musicalização Coletiva e construir alguma forma de conhecimento específico, o que aparecerá no relato das intenções de cada uma das alunas.

As mesmas provas do pré-teste foram realizadas num pós-teste, por considerar a importância de se verificar não somente o funcionamento, mas também, as estruturações, ou não, ocasionadas pela interação proporcionada aos sujeitos desta pesquisa. Como veremos na comparação do pré e do pós-teste (capítulo 7), o objetivo de levar as alunas a uma postura mais consciente, crítica e com conceitos mais elaborados, ficará clara nesse momento comparativo.

Vejamos dois protocolos do pré-teste sobre a seriação auditiva, realizados a partir do Método Clínico, em que procurei mapear a diferenciação sobre o parâmetro do som altura. Nesta prova, cinco sinos de formato idêntico foram dispostos individualmente diante de todos os sujeitos desta pesquisa e a tarefa era a de seriá-los auditivamente, do mais grave ao mais agudo. Primeiro vamos ver um protocolo de uma aluna pré-operatória em relação à construção da escala, que após a realização da Oficina, progrediu em suas organizações sistemáticas:

**VA** – O que é este material que tu tens na tua frente? *Sinos*. Toque-os para ver como é o som deles. (Toca um por um e observa todos atentamente com o olhar). Como é que são esses sinos? Iguais? Diferentes? *Diferentes*. Como é que eles são? *Tem uns mais graves e outros mais agudos*. Mostra-me um mais grave e me mostra um agudo, então. (Toca ré, depois mi, aponta ré e diz:) *Grave e* (aponta mi) *agudo*. Então coloca do mais grave ao mais agudo todos os sinos. (Começa a comparar dois a dois, ré e fá) Qual é o grave e qual é o agudo aí? (Toca várias vezes) *Esse* (aponta fá). É o quê? *Grave*. (Vai comparando dois a dois). Como é que tu estás fazendo para organizar os sinos? *Pelo som* (toca sol e dó). Para que lado tu estás colocando os graves? (Aponta esquerda e diz que para lá estão os graves e vai crescendo, desliza a mão para o outro lado). O que é grave e o que é agudo mesmo? *Grave é forte. Tem uma outra palavra que pode... E o agudo é fininho. Grosso, então*. (Apronta a seqüência). Vamos ver como é que ficou, então. (Toco a seqüência: fá, ré, sol, dó, mi,) Tá bom assim, ou tu gostarias de modificar...?(Toca dó e sol várias vezes) *Eu acho que é assim mesmo*. (Toco a seqüência novamente e a olho. Ela afirma com a cabeça, meio insegura).

Diferente de **VA**, por exemplo, também tivemos alguns sujeitos de pesquisa que realizaram com facilidade a prova de seriação auditiva, como **SI**:

**SI** – O que são essas coisas na tua frente? *Sininhos*. Toque-os para ver como é o som deles. (Ela toca um de cada vez). Como é que é o som deles? *Acho que é diferente*. O que tu achas que é diferente? *Tem uns mais graves e outros mais agudos*. Tu consegues arrumar eles? (Rapidamente, **SI** arruma a escala de dó a sol e diz o nome das notas).

Também apliquei a prova de conservação da pulsação e generalização da criação de células rítmicas, conforme já havia feito com as crianças, sujeitos de pesquisa da Dissertação de Mestrado (KEBACH, 2003). A prova consistiu na verificação das construções rítmicas das alunas da Oficina. Encontrei no recolhimento de dados níveis também diferenciados nos sujeitos desta pesquisa, conforme podemos verificar nos protocolos abaixo.

**VI** – Bate palmas junto comigo, (executamos a ação conjunta). Fica bantendo palmas agora que eu vou bater com os meus pés (batemos a pulsação ainda conjunta, ela nas mãos e eu nos pés). Isso que eu fiz e o que tu fizeste é igual, diferente...? *Se é igual? É. Eu acho que nada é igual...* Porque que tu achas isto? *Porque eu posso bater mais forte e tu mais fraco...* E o tempo que a gente tá batendo é igual, diferente... o que tu achas? *Eu acho que é igual*. E quando eu fui pro pé ficou igual, ficou diferente... o que tu achas? *Eu acho que ficou igual*. Tá. Então agora, tu vais continuar batendo a mesma coisa e eu só vou fazer uma outra coisa, (ela consegue segurar bem a pulsação enquanto eu bato a outra célula rítmica (duas colcheias e uma semínima). Agora, o que é que aconteceu? *Os dois, diferente...* O que é que ficou diferente? *Eu chego a me atrapalhar ali, tu bateu de um jeito e eu de outro*. E essas coisas que a gente fez assim, eu e tu, se encaixaram ou não se encaixaram...? *Não se encaixou*. Tu sabes, que as gurias na semana passada me disseram que poderia estar se encaixando tudo isto. O que é que tu achas? *Hum...* O que eu bati e o que tu bateu...

eu não sei se elas... *De repente... Tem que ser uma coisa bem organizada, assim.* Tem que ser bem organizado? E tu achou que não se organizou? *Me representou... que eu fiquei meio insegura no bater, meio desorientada.* Será que eu fazendo isso só (bato a pulsação) tu consegues fazer uma coisa diferente nas tuas palmas ou não? Vamos ver... *Batendo palmas?* (ela começa a bater a pulsação junto comigo) Eu seguro e aí tu faz uma coisa diferente... (ela bate três palmas ligeirinhas fora da pulsação) E tu achas que isto que tu estás fazendo se encaixa comigo ou não se encaixa...? *Acho que não, porque parece que eu estou num ritmo e tu estás em outro.* É? O que será que faz segurar um ritmo, que faz combinar os ritmos, tu sabes me dizer? (põe a mão no queixo, pensa) *Não, eu não sei te dizer.* O que é um ritmo para ti? *O som...Parecia assim que não fechou.*

**VI** demonstra uma parca construção rítmica. Consegue apenas manter a pulsação, mas não possui estruturas suficientes (esquemas de ação) para dar conta de explicar como seria possível uma coordenação de pulsação com uma outra célula rítmica, nem tampouco como ela mesma poderia criar algum ritmo novo. Agora vejamos uma aluna sem dificuldade de compreender e de criar um novo ritmo:

**TA** – Faz junto comigo (batemos um pulso nas palmas). Segura! (começo a marchar no mesmo pulso). Deu. O que a gente fez na mão foi igual ou diferente, o que tu achas? *Eu e tu?* É. (Ela pensa um pouco). *A gente começou igual, mas depois tu bateste mais forte um pouquinho* (remetendo-se à intensidade) *ou mais fraco no primeiro...* Será que foi eu ou foi tu que fizeste isto? *Eu fiz porque eu achei que tu tava fazendo.* *Eu pensei em ter ouvido isto* (eu não havia modificado nada). Tá. E quando eu fiz nos pés e tu nas mãos? *Daí eu continuei igual.* E os meus pés foram diferentes ou iguais? *Iguais.* Iguais no tempo? *É.* Agora tu segura e eu vou fazer uma coisa diferente e tu não faz. Tu seguras na mão assim. (Mostro a pulsação. Começamos a executar as palmas, ela segurando a pulsação e eu fazendo duas colcheias e uma semínima repetidamente). E agora, o que tu achas? *Eu e tu, o que a gente fez?* O que foi que aconteceu? *Eu bati uma vez e tu duas vezes.* Sempre? *Não. Três vezes.* Eu bati três vezes? E aí, se encaixou, não se encaixou...? *Bom, se encaixou.* Como é que foi este encaixe? Tu sabes me explicar? *É que eu acho que tu só bateste mais rápido, mas no mesmo tempo do meu. Duas, no caso, dentro de um.* Vamos ver (batemos novamente). É isso? *É.* Agora eu vou bater uma pulsação sempre igual e tu vais tentar fazer uma coisa diferente que se encaixe com o que eu estou fazendo, tá? *Tá.* (Prontamente começamos as ações e ela faz a seguinte célula: quatro colcheias, acentuando sempre a primeira batida, caracterizando um compasso binário preciso. Ela, portanto, subdivide a pulsação e, mesmo que a subdivisão seja mais fácil do que a coordenação com uma célula rítmica diferente, ou seja, com variações de tempos, demonstra operatoriedade e criatividade em resolver o problema desta forma).

Diante desses protocolos pude constatar que as alunas eram diferentes em termos de estruturas mentais musicais. Isso contribuiu em muito para que a interação social no momento da Oficina fosse ainda mais produtiva, gerando conflitos sócio-cognitivos derivados dos diferentes pontos de vista, a partir das construções prévias de cada uma. É necessário também deixar claro que nem todas operaram nas duas provas, no pré-teste.

VA, nesse momento, por exemplo, é pré-operatória na prova de seriação, mas operatória na prova rítmica<sup>38</sup>.

Na comparação do pré-teste e do pós-teste verifiquei que todos os sujeitos desta pesquisa progrediram, em termos estruturais, especialmente pelo fato de algumas utilizarem conceitos mais elaborados nas explicações das provas clínicas, cujas tomadas de consciência são garantidas por abstrações pseudo-empíricas. Deixo para o capítulo 7 a análise mais detalhada dessa comparação.

Resumidamente, a metodologia de pesquisa que foi adotada para esta investigação se constitui no Método Clínico, no momento do pré-teste e do pós-teste, e na adoção de uma nova forma de investigação fundamentada no Método de Aprendizagem, que, por sua vez, é derivada do próprio Método Clínico piagetiano. Ou seja, O Método de Aprendizagem é uma nova forma de aplicação que garante a observação também dos processos de aprendizagem, como já afirmei. Assim, consegui, com essas metodologias clínicas, mapear as estruturas de pensamento das alunas, definir minhas ações e tomar consciência progressivamente das representações das mesmas. Consegui, portanto, observar as tarefas a serem realizadas coletivamente, e que essas próprias tarefas se modificam no seu desenrolar, não só pelos conflitos derivados das interações sociais, mas pelos conflitos individuais causados pelas modificações nas organizações sonoras. Finalmente, como demonstrarei na análise dos dados e comparação do pré-teste e pós-teste, focarei as construções de conceitos e novas visões dos sujeitos desta pesquisa em relação à música.

Meu interesse se desloca em direção às diferentes maneiras pelas quais os sujeitos, agindo coletivamente, produzem música, isto é, em direção à representação do “como fazer”. Distingue-se dessa forma, o conjunto dos dados racionais de um problema, dos “dispositivos” físicos ou simbólicos. Aquilo que é um espaço coletivo de problema para o sujeito, aparece particularmente útil de ser analisado para que se compreenda profundamente o funcionamento da estruturação cognitiva musical. Assim, foi importante definir tarefas que possibilitassem a observação do desenrolar temporal, a fim de recortar as condutas em seqüências de um sujeito contextualizado, ou seja, as condutas individuais que caracterizam o sujeito psicológico agindo socialmente, e não só a observação do imediato da resolução.

---

<sup>38</sup> Veja o quadro no final deste capítulo.



### **3.2 Os sujeitos desta pesquisa:**

Como forma de mapear as condutas musicais dos sujeitos desta pesquisa, além de aplicar as provas clínicas descritas anteriormente (pré-teste), observei as alunas cantando<sup>39</sup>. Também entreguei a elas um questionário como ficha orientadora para observação da conduta musical, em relação ao histórico pessoal, com base em Gainza (1988). Na ficha, em forma de questionário, foram formuladas as seguintes perguntas:

- 1- Você tem pais, irmãos, parentes músicos? Alguém toca atualmente algum instrumento ou canta na sua casa? E na infância?
- 2- Realizou estudos musicais? Quais? Quando? Onde? Com quem? Durante quanto tempo?
- 3- É envolvida em alguma atividade musical informal, como karaokê, coral, banda?
- 4- Ocupação: trabalha? Estuda? Ensina? O quê? Onde?
- 5- Preferências Musicais (e outros dados importantes em relação a elas):
- 6- Lembranças relacionadas com as preferências musicais (infância, adolescência, etc.):
- 7- Fale sobre seu ambiente cultural (etnia, nível sócio-econômico, atividades culturais desenvolvidas em sua comunidade):
- 8- Gosta de trabalhar em grupo ou individualmente? Por quê?
- 9- Por que quis fazer a Oficina de Musicalização?
- 10- Já realizou alguma atividade musical com seus alunos? Que tipo?

Desse modo, consegui obter informações necessárias, de modo geral, para conhecer um pouco mais sobre as pessoas que participaram desta pesquisa: a cultura proveniente de cada uma, as condutas musicais da família, as preferências, os interesses, etc. Minha hipótese era a de que os processos de aprendizagem são atravessados não somente pelas estruturas lógico-matemáticas (esquemas de operação) construídas até o momento pelas alunas, mas por mecanismos regulatórios, semióticos e operatórios, ligados às regras, valores e símbolos, construídos em suas interações sociais, até o momento em que a pesquisa se inicia (PIAGET, 1973, p. 12).

Concordo com Freire (1982) quando diz que “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (p. 6). Assim, conhecer o contexto em que se desenvolveram as alunas da Oficina, seus interesses, seus valores, era necessário para que eu, como experimentadora, pudesse inferir sobre suas escolhas, em termos de projetos a serem desenvolvidos no desenrolar das tarefas, por exemplo. Da mesma forma, como já afirmei, algumas estruturas mentais sobre

---

<sup>39</sup> Cada uma escolheu uma música para cantar e foi filmada em sua interpretação individual.

organizações sonoras deveriam ser mapeadas, como forma de conhecer o ponto de partida de cada uma neste ambiente de aprendizagem.

Apresento abaixo os sujeitos desta pesquisa, levando em consideração somente a faixa etária, escolha que fiz apenas para apresentá-las, mas que não interfere em seus níveis de conhecimento sobre a música. Anuncio aqui os resultados do pré-teste que apliquei antes de iniciarmos a Oficina de Musicalização.

### 3.2.1 Sujeito VI (30 anos)

**VI** é professora de 1ª série do ensino fundamental e de educação infantil. Está na metade do Curso de Pedagogia pela UCS (Ensino a Distância). Pertence a uma família bem musical. Seu irmão canta, seu pai toca violão e gosta de cantar e, na infância, ouvia seu avô tocar gaita. Porém, ela própria, nunca realizou nenhum tipo de curso formal ou informal ou qualquer atividade musical, além de ouvir música. Diz que sua família nunca a julgou capaz de realizar tais atividades. Não houve autorização, no sentido lacaniano (LACAN, 2001)<sup>40</sup>, de modo que **VI** fosse incentivada a agir e a se construir musicalmente. Segundo o que ela mesma fala “*Isso era coisa para meu irmão e meu pai!*”. É uma pessoa reservada e tímida, conforme ela própria se declara e o que pude observar.

**VI**, ao ser demandada a cantar, escolhe uma música do repertório infantil chamada “Suco gelado”. Canta em ritmo de rap, mas timidamente, lendo uma folhinha aonde anotou a letra da música:

*Suco gelado, cabelo arrepiado  
Qual é a letra do teu namorado  
A, B, C, D E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z*

Sabemos que uma música com uma letra tão simples não necessitaria de ser lida. Mas **VI** insiste no fato de ter que ler. É muito tímida e não olha para a filmadora. Com um esboço de sorriso no rosto e se movendo pouco, canta de modo mecânico e baixinho. No meio da canção, para o final, **VI** não presta mais atenção à pulsação da música. Acelera a música, como forma de se liberar logo da tarefa de cantar. Na verdade, o que canta é uma

---

<sup>40</sup>Segundo a psicanalista Viviane Silveira, em uma interlocução com vistas a colaborações para esta pesquisa, o termo autorização é bastante utilizado na psicanálise lacaniana. Lacan menciona originalmente a questão da autorização em seus seminários acerca do processo pelo qual passa o analista com vistas a sustentar sua posição. No entanto, no cotidiano lacaniano de pesquisa, discussão e intervenção, esse termo designa a possibilidade de alguém conseguir sustentar suas formulações subjetivas em diversas situações, como, por exemplo, da aprendizagem, onde é necessário que o humano, com o testemunho do professor e colegas, julgue-se capaz de aprender, produzir, ter curiosidade, podendo, assim, prosseguir em sua busca e apropriações acerca do conhecimento.

parlenda falada de modo ritmado, sem melodia. Peço, então, somente para verificar sua afinação, que cante “Borboletinha”. **VI** canta a melodia, desafinando apenas em uma ou outra nota. Possui uma voz bem grave e canta baixinho sem muita expressão.

No momento da seriação auditiva, entretanto, ela me surpreende. Primeiro, refere-se ao parâmetro intensidade para relatar as diferenças entre os sons dos sinos e logo após, ao ser perguntado sobre outra possibilidade de diferença, ela se dá conta de que “*tem sim as grossas e finas*”. Assim como **ME**, ela seria os sinos da seguinte forma: dó, ré, mi, sol, fá. As alunas costumam achar mi e fá “*muito parecidas*” como elas mesmo dizem, portanto, suponho que retirem o fá para mais longe do mi, como forma de diferenciar e organizar os sons. Portanto, **VI** é intuitiva em relação ao parâmetro altura, conseguindo organizar quase que de modo preciso as notas. Consegui observar seu progresso, em termos de afinação durante a Oficina, o que **VI** demonstrará não somente no pós-teste da seriação auditiva, mas também, na sua execução solo e em meio às colegas, na última criação coletiva.

Na prova rítmica, **VI** não consegue criar uma célula rítmica, como podemos observar no protocolo que serviu de exemplo na descrição da metodologia para as respostas pré-operatórias em termos rítmicos. Ela mal consegue admitir a possibilidade de encaixes de durações. Nesse ponto é aonde poderemos observar seus maiores progressos.

**VI** gosta de algumas músicas sertanejas, de Ana Carolina, Seu Jorge, Roupas Nova, Funk e músicas internacionais. Portanto, demonstra-se bastante eclética e com um gosto que é popular, porém aberto à novidade. Ela aponta que adora ouvir música e seu gosto variado vai dos arranjos musicais mais simples, aos mais elaborados.

Quanto às preferências de sua infância, **VI** diz que “*É difícil responder, porque adoro escutar músicas. Elas sempre deixam alguma marca*”.

**VI** se considera pertencente à etnia negra e de classe média. Diz que está sempre envolvida com as escolas em que trabalha e com sua faculdade. Sua atividade preferida é ler e ficar em casa “*curtindo minha morada*”. Porém, apesar de parecer uma pessoa introspectiva, **VI** gosta de trabalhar em grupo, pois afirma que aprende mais.

**VI** optou por participar da Oficina para poder trabalhar com mais segurança a música com as crianças. Ela pensa que a música faz a diferença no desenvolvimento infantil e enriquece o ambiente delas e elas próprias, segundo suas palavras. As atividades musicais que costuma realizar com seus alunos são danças ao som de CDs infantis.

### 3.2.2 Sujeito MO (31 anos)

**MO** é professora da Educação Infantil para crianças de 5 anos, pela manhã. À tarde, leciona para uma turma da 2ª série do Ensino Fundamental. Tem parentes (irmã e cunhado) que participavam de movimentos da Igreja Católica cantando e tocando violão. Ela mesma os acompanhava na realização de apresentações cantando e tocando violão também. Aprendeu a tocar no departamento “folclore” do grupo da Igreja Católica CLJ, a fim de se apresentar nas missas. Durante a realização da Oficina, **MO** já não mais participava desse grupo ou de qualquer outra atividade musical. Em termos de preferências musicais, **MO** é bastante eclética: *“Gosto de muitas coisas, desde a sertaneja até o rock. Só não consigo gostar do rock mais pesado ou daquelas músicas “dance”, muito repetitivas”*.

Para poder verificar a musicalidade, de modo geral, de **MO**, peço a ela que cante uma música. **MO** escolhe uma música difícil para cantar, pois começa numa melodia mais grave e depois passa para um tom mais agudo, quase inalcançável pela aluna. A música é “Herdeiros do Futuro” de Toquinho e Elifas.

**MO** é afinada, apesar de não dominar a técnica vocal. Seu timbre é um pouco rouco quando canta as partes agudas, pois não possui técnica suficiente para realizar falsetes, por exemplo. Começa cantando com as mãos dadas e as pernas cruzadas, meio tímida. Vai se envolvendo com a interpretação, descruza as pernas e realiza gestos espontâneos procurando interpretar a música. Move a parte superior do tronco ao ritmo da canção. Mexe em seu cachecol, na demonstração de procurar segurança em algo, para poder se soltar para cantar. Canta seguindo corretamente uma pulsação. Coloca a mão no peito, próximo à garganta, a todo o momento que canta as partes mais agudas, como quem diz que sabe que o trecho musical não está adequado para sua voz. Canta sorrindo e vai desenvolvendo sua expressividade no decorrer da interpretação. Ao término de sua execução, diz que *“a música é muito alta e daí a minha voz já não chega lá”*.

Quando da prova de seriação auditiva, **MO** demonstra confundir conceitos, em relação aos parâmetros do som. É intuitiva. Ela diz frases como *“Eu sou meio confusa quanto a grave, agudo, alto e baixo. Eu acho um pouquinho mais alto... mais grave... eu nunca sei o que é grave e o que é agudo...”* ou *“Ai, eu não sei, eu me confundo com fino e alto... talvez o mais alto seja o mais fino, não sei...”*. Entretanto, seu vocabulário para se referir às organizações é refinado. Quando tenta explicar o que está fazendo, ela diz *“Tá, é*

*uma escala, assim, ela vai mudando e tem uma graduação, assim, uma modificação no tom. Uma diferença assim na altura*". **MO** troca dó e ré de local, pois seria sol, fá, mi, dó, ré. Portanto, confunde ainda alguns conceitos, mas demonstra estar prestes a chegar ao estágio operatório.

Quanto à prova rítmica, **MO** opera de modo concreto. Ela consegue perceber que existem possibilidades de subdivisões sobre uma marcação, e explica as diferenças da seguinte forma: *"É como se eu fizesse uma base, assim, e tu agregasse alguma coisa no meio dessas"*. Ela diz ainda *"Parece uma sub-batida, assim, uma coisa dentro"*. Portanto, ela parece compreender o que está em jogo na execução das diferentes batidas e basta que aja de modo mais sistemático sobre o ritmo para que consiga utilizar termos mais precisos, através de uma linguagem musical mais formalizada. Como veremos adiante, ela consegue atingir esse patamar no pós-teste.

Em relação ao seu ambiente cultural, **MO** relata o seguinte: *"Sou de origem alemã e desde a infância pertencço à classe média-baixa, sendo que nunca nos faltou nada de "necessário", mas também não era possível termos contato com outras "coisas". Hoje em dia é que podemos usufruir um pouco mais do lazer e outras coisas, porém, na maioria das vezes, fora da comunidade, pois a mesma não é mobilizada"*.

**MO** diz que gosta de estar com as pessoas e trabalhar em grupo, mas que há momentos em que necessita estar mais só para poder pensar. Veremos que, em relação a isto, **MO**, ao final da Oficina, vai transformar e aprofundar mais seu pensamento.

**MO** quis fazer a Oficina de Musicalização Coletiva porque, mesmo não tendo nenhum contato mais formal com a música, sempre gostou de cantar sozinha, com CD ou com crianças. Ela expressa ainda o seguinte: *"Sinto também que tenho tido algumas limitações no uso da voz, isto é, há mais tempo falava e cantava com mais vigor e, hoje, sinto-me mais cansada e ofegante ao usar a voz com mais intensidade"*.

**MO** costuma cantar com seus alunos, com e sem CD, músicas de sua infância, folclóricas e outras que foi descobrindo no convívio com outras pessoas. Gosta das músicas do Toquinho, Vinícius, etc., para crianças. Também canta músicas da Xuxa, Eliana e outras da mídia. Já montou uma banda de instrumentos confeccionados a partir de sucatas com seus alunos.

Essas primeiras verbalizações de **MO** no início do curso, demonstram um interesse musical que se refinará profundamente durante a realização do mesmo. Essa proposição fica bem explícita se compararmos este questionário inicial de mapeamento das condutas

musicais, com a avaliação final de **MO** sobre o curso e suas construções. Irei enfatizar teoricamente esse desenvolvimento durante a análise dos dados.

### 3.2.3 Sujeito LU (32 anos)

**LU** cursou o magistério e é professora de 4ª série numa escola municipal rural. Pretende realizar um curso superior em Artes Visuais. Não tem parentes músicos. Ela estudou violão por volta dos 10 anos de idade, durante uns 8 meses. Depois, com 17/18 anos, voltou a estudar violão durante o magistério. Realizou, portanto, assim como **TA**, o curso de música oferecido para professores em geral e para estudantes do magistério em uma instituição municipal. **LU**, como veremos adiante na análise dos dados, menciona que durante esse curso, foi apresentada, como conteúdo, a escrita formal musical. Porém, ela diz que não havia significado nesse conteúdo, e que tudo o que aprendeu, esqueceu.

Peço a **LU** que cante uma música e ela timidamente, numa posição quase de sentido, começa a cantar “Deixe-me ir” de Marisa Monte. Demonstra expressividade no rosto, mas seu corpo não se move. Realiza o contorno melódico com problemas na afinação. Porém sua voz é suave e expressiva, precisando, mesmo assim, ser trabalhada de modo geral, especialmente a afinação. Possui também alguns problemas para segurar a pulsação, ao cantar.

Na seriação auditiva, realiza a seguinte seqüência: dó, ré, sol, fá, mi. Afirma que sol e fá são iguais. Portanto, ela pertence no início da Oficina ao estágio pré-operatório intuitivo, em relação às diferenças existentes entre as alturas propostas. Também na prova rítmica, **LU** não consegue explicar minha célula rítmica, quando transformo a pulsação em duas colcheias e uma semínima, embora admita a possibilidade de encaixes. Mas, ela tampouco consegue criar uma célula rítmica nova. Portanto, em termos rítmicos é pré-operatória intuitiva.

Entretanto, durante uma das aulas, **LU** aponta que, através das experiências práticas vivenciadas na Oficina de Musicalização Coletiva, começou a compreender as durações, não somente na ação, como também na partitura e que a tomada de consciência dos intervalos rítmicos, via mapeamento corporal, fará com que nunca mais esqueça aquilo que aprendeu. Ou seja, a partitura, embora nos primórdios de sua aprendizagem não sistematizada, apenas apontada na Oficina em função do interesse das participantes,

começa a fazer sentido para esse sujeito de pesquisa, como veremos na análise mais aprofundada dos dados.

LU gosta basicamente de MPB: “*Gosto de Plácido Domingo, Marisa Monte, Jota Quest, Skank, Vanessa da Mata, Chico Buarque, Caetano, Tim Maia, Jorge Ben Jor, Pixinguinha, Tom Jobim, Gonzaguinha... Autores Poéticos... Zeca Baleiro, João Bosco, Adriana Calcanhoto*”. Sobre a musicalidade de sua infância, diz que ouvia as canções do Balão Mágico, As Patotinhas, As Frenéticas, Nikka Costa, Menudo, Luís Miguel, Legião Urbana, Simon e Garfunkel, The Doors, Guns n’Roses, Engenheiros do Havaí, Lulu Santos, Kid Abelha, Paralamas, Titãs, etc. Portanto, aponta que sempre gostou de MPB e Rock. É uma pessoa aberta para a escuta de novidades, demonstrando-se atenta a novos estilos musicais. É bastante ligada às artes. Gosta de pintar quadros, desenhar, fazer artesanato e escrever.

LU é descendente de alemães e portugueses. Sobre seu acesso aos meios culturais diversificados diz o seguinte: “*Ia sempre ao cinema quando criança e adolescente. Fui poucas vezes a shows e teatro, mas sempre gostei muito. Tenho primos em Porto Alegre e sempre passeávamos aos domingos na Redenção. E, quando conseguíamos, participávamos de atividades culturais. Mas não fomos incentivados por nossos pais a fazer isso. Hoje, sempre levo meus filhos às atividades disponíveis às suas faixas etárias. Gosto de trazê-los à biblioteca e ao centro da cidade para olharmos as pessoas, os prédios, as vitrines, etc.*”

Quando LU comenta que tinha mais acesso a atividades culturais quando era adolescente e ia para Porto Alegre, esses dados nos parecem bastante significativos, visto que no interior, o acesso a capitais culturais de elite é muito reduzido. As pessoas têm que se locomover até a capital para poderem ir ao cinema, assistirem a shows diversificados, realizarem cursos mais específicos, etc., mesmo que Montenegro seja considerada a “Capital das Artes”<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Penso que esse é um falso título, pois não há um movimento que gere mobilização no sentido de realização corriqueira de espetáculos, teatros, e mesmo o cinema da cidade ficou desativado por um tempo. Também o depoimento de MO demonstra isso, quando ela afirma que “*Hoje em dia é que podemos usufruir um pouco mais do lazer e outras coisas, porém, na maioria das vezes, fora da comunidade, pois a mesma não é mobilizada*”. Em Montenegro, as atividades artísticas são esporádicas e pouco divulgadas, embora existam dois teatros na cidade e, inclusive, um curso de nível superior voltado para a área das artes (UERGS) em geral. Enfim, as atividades culturais na cidade aonde foi realizada a Oficina são reservadas a apenas uma parte da população que se interessa em participar dos poucos eventos que ocorrem na Fundação Municipal de Artes (FUNDARTE) e na UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) ou que estão de alguma forma ligadas a essas instituições.

**LU** diz que tira proveito das situações em que trabalha só, pois se diz introspectiva e aproveita seus momentos de produção artística visual e literária para fazer planos e reflexões. Porém, diz que aproveita muito as situações de produção coletiva, pois “*o trabalho em grupo proporciona trocas, o que é maravilhoso!*”. Ela decidiu fazer a Oficina porque adora Arte. Ajudou a implementar na escola um grupo de teatro e sempre está envolvida em projetos que visem a valorizar a criatividade. “*Como gosto muito de música, mas meu envolvimento maior é ouvir, vim buscar outros contatos com a música, ter outras visões*”, diz **LU**.

Em sala de aula, **LU** costuma realizar atividades musicais da seguinte forma: “*Apresentações, interpretação de letras, uso a música para sensibilizá-los nos trabalhos de Educação Artística, em que há desenho. Já usei também para trabalhar as ‘diferenças’ que costumam aparecer na idade de 7/8 anos em diante, sexuais, físicas, etc.*”. Portanto, um trabalho que desenvolva diretamente a musicalidade das crianças, parece não ter sido trabalhado por **LU**. A música, para ela, ainda é utilizada como instrumento para o desenvolvimento de outros conteúdos.

### **3.2.4 Sujeito TA (35 anos)**

**TA** é especialista em Informática Educativa, Graduada em Educação Física e estuda Direito. É professora da Biblioteca de uma escola municipal e atende aos alunos de Educação Infantil até 5ª série. Não possui parentes com formação musical ou que tocam informalmente. Estudou flauta e violão durante dois anos, em um curso oferecido aos professores do município, numa instituição da cidade, visando à formação continuado dos mesmos, em termos de Educação Musical, assim como **LU**. **TA** possui um tom de voz grave. Devido a esse fato, comenta que antes do curso, pensou que jamais seria capaz de cantar, já que não conseguia cantar músicas mais agudas. O interessante desse fato, é que mesmo tendo passado por aulas de música, **TA** conservava este preconceito. Não haviam nunca lhe informado sobre afinação vocal, sobre registros de voz, etc. Minha proposição é a de que antes de um ensino instrumental, é fundamental que a música passe pelo corpo (ação motora, gestos, vocalizações, etc.) da pessoa que se inicia musicalmente, pois a ação musical precede sua compreensão. **TA**, se tivesse realizado outras formas de formação musical, cujas práticas pedagógicas passassem por um olhar mais atento do professor em direção aos processos de aprendizagem e focassem menos a transmissão de conhecimentos



prontos, talvez não estivesse mais com este tipo de preconceito em mente. Veremos isso mais adiante.

Peço a **TA** que cante uma música e ela responde ”*vou cantar e dançar, eu não sei cantar sem dançar,*” diz **TA** meio envergonhada com as mãos nas costas, “*é de gestos, assim*”. Então, começa a realizar gestos programados para uma música infantil “Eu vi a Lucinha na chaminé”. **TA** demonstra dificuldades em encontrar as notas corretas das melodias musicais, inicialmente. Realiza o contorno melódico com apenas algumas notas afinadas. Porém, demonstra precisão rítmica.

Ao organizar a fileira de sinos, ela consegue seriar rapidamente os sinos de dó a sol. Vacila em relação às posições de mi e fá, mas deixa-os no local correto<sup>42</sup>.

Durante a faculdade de Educação Física, em uma das disciplinas, **TA** recebeu aulas de aprendizagem de ritmos, para que fosse capaz de encontrar a métrica de determinadas músicas, a fim de dar aulas de Educação Física, em que utilizaria os recursos das subdivisões rítmicas (Aeróbica, Ginástica Rítmica, etc.). Inclusive lhe foi passada a nomenclatura e escrita formal musical para valores de duração (semínima, colcheia, etc.). Porém, disse que não se lembrava mais de nada, em relação à escrita formal. Ela conta que aprendeu a encontrar os tempos fortes dos compassos, a fim de mapear a métrica musical. Embora **TA** não tenha assimilado a escrita formal, essas vivências musicais ajudaram-na a se construir ritmicamente. Seu protocolo é o que está como exemplo nas condutas operatórias sobre as construções rítmicas na descrição da metodologia clínica. Como ela aprendeu subdivisões durante o curso de Educação Física, é essa a estratégia que adota para resolver um modo de inventar algum ritmo diferente.

**TA** tem um gosto musical variado. Diz que gosta de reggae, rock, músicas comerciais, sons diferentes e ecléticos. Lembra que gostava muito, em sua adolescência de Legião Urbana, Cazuza e outros rocks brasileiros.

**TA** pertence à classe média, tem origem indígena e portuguesa, freqüenta atividades culturais como teatro, cinema, etc. Ela, ao início do curso, disse claramente que preferia trabalhar “*individualmente, porque produzo mais*”! Na análise dos dados, veremos que **TA** irá modificar sua postura em relação ao trabalho em grupo. Veremos também, que

---

<sup>42</sup> É interessante notar que a afinação não se deva apenas às discriminações auditivas. É necessário saber algo mais. Por exemplo, **VA** é mais afinada do que **TA**. Entretanto, **VA** não consegue seriar os sinos como **TA**. São dois esquemas de ação diferenciados utilizados para a resolução das duas problemáticas: afinação vocal e a organização auditiva da escala temperada, por exemplo. Entretanto, o refinamento dessas ações irá garantir, futuramente, um maior domínio sobre a totalidade musical e a conceituação sobre a mesma. Analisarei isso mais tarde.

essa sua postura, em determinados momentos, interferiu na produção coletiva, causando, inclusive, conflitos sócio-emotivos (por parte das colegas e por sua própria parte). Porém, de um quadro de interação social egocêntrica, **TA** avança para uma regulação ativa rumo ao desenvolvimento de suas condutas de cooperação e respeito mútuo.

**TA** quis fazer o curso, pois, a princípio, pensou que receberia “novas fórmulas” prontas para aplicar em sala de aula, repertório infantil variado, enfim “*buscar novas aprendizagens*”. Em conversa pessoal, nos primeiros dias de aula, **TA** demonstrou-se decepcionada pelo fato de que não estaria ali para aprender didáticas musicais a serem repassadas diretamente para a sala de aula. Expliquei que os participantes estariam ali para desenvolverem-se musicalmente e que trabalhariam quase que em tempo integral em grupo. Presenciei a cara de decepção de **TA** e disse-lhe que poderia desistir ou continuar. **TA** conta que com o passar das aulas foi se envolvendo cada vez mais com as atividades e, ao final do curso, foi uma das pessoas que mais insistiu para que este projeto de musicalização continuasse no próximo semestre. **TA**, como sujeito de pesquisa, foi um grande desafio para mim, como pesquisadora e como educadora musical. Afinal, um dos maiores desafios para qualquer professor é tentar tornar significativo o conteúdo abordado para aqueles alunos que se demonstram desinteressados na realização das tarefas e, também, gerenciar as atividades em grupo, evitando os conflitos sócio-emotivos, que não são produtivos.

O tipo de atividades que **TA** realizava antes da Oficina era a de cantar músicas infantis, predominantemente com “gestinhos”<sup>43</sup>. Disse que, já que havia pouco tempo para trabalhar com as crianças na biblioteca, deveria fornecer modelos prontos, para que as crianças não extrapolassem na bagunça e ela aplicasse um “*ordenamento*”, segundo suas palavras. “*Elas devem primeiro aprender a ouvir o outro*”. **TA**, através da música, visava atividades que disciplinassem as crianças, portanto. Mas, tais atividades deveriam ser ao mesmo tempo lúdicas, para que os alunos não as sentissem como comandados<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Os gestos programados durante a execução musical, conforme Fuks (1991), são uma forma de manter o controle em relação às crianças. **TA** parece ter certa consciência disto, mas não saberia como agir de modo diferenciado, pois não aprendeu, como docente, de que maneira podemos gerar um ambiente de aprendizagem “sem bagunça”, se não “ordenarmos as atividades”. Portanto, o problema é bem mais profundo e merece maior atenção, como veremos mais adiante. **TA** modificará seu pensamento em relação a isto, durante o tempo de participação na Oficina.

<sup>44</sup> Fuks (1991) chama esse tipo de instrumento de poder, a partir de uma análise foucaultiana, de *poder-pudor*, em que as docentes procuram suavizar os comandos através da reprodução de atividades que controlem as condutas “indisciplinadas” das crianças, isto é, que sejam ao mesmo tempo “lúdicas”, porém não espontâneas, nem criativas.

### 3.2.5 Sujeito ME (38 anos)

**ME** leciona na Educação Infantil e é professora de informática educativa numa escola da rede municipal. É Bacharel em Análise de Sistemas e Pós-graduada em Administração e Supervisão Escolar. Não tem parentes músicos, mas diz que quando seus filhos eram menores, o mais velho fazia piano e o mais novo, violino. **ME** nunca realizou estudos na área musical e não possui, tampouco, nenhum envolvimento informal com a música.

Peço para que cante algo e **ME** escolhe “Se esta rua fosse minha” para cantar. Ela canta a música de modo mecânico: canta em andamento rápido, num tom grave e com pouca expressividade. Está de braços cruzados e também coloca uma perna em frente à outra, numa atitude de livrar-se logo da tarefa e de se “fechar”. Realiza o contorno melódico da música com algum problema na afinação, porém na pulsação correta. Sua voz não possui nuances de intensidade e seu timbre é de uma pessoa que não articula as palavras abrindo a boca, ou seja, canta um pouco “entre - dentes”. Ela mudará essa forma de expressão até o final do curso.

Quanto à seriação auditiva, **ME** é intuitiva e troca de local fá e sol na fileira que produz, gerando a seguinte organização pessoal: dó, ré, mi, sol, fá. Ela demora e vacila muitas vezes durante a realização da tarefa. Em relação à organização rítmica, primeiramente **ME** tem dificuldade de se coordenar comigo: “*Eu tava tentando fazer o meu, eu não tava pensando muito no conjunto*”. Entretanto, ela se regula ativamente durante a prova clínica e consegue chegar à criação de uma célula rítmica nova, demonstrando compreender a possibilidade de encaixes, também lhe faltando apenas termos mais precisos para explicar nossas ações.

Os gostos musicais de **ME** são variados. Ela gosta de reggae, pagode, rock, música para relaxar, new age, orientais, românticas, dance, gauchescas, etc. Na adolescência, **ME** preferia músicas dançantes e românticas.

**ME** pertence à classe média alta, é branca, tem acesso a capitais culturais tais como cinema, teatro, shows, livros, etc. Ela gosta de cantar, dançar, ler e prestigiar eventos culturais.

**ME**, apesar de certa timidez e discrição, prefere trabalhar em grupo, pois acredita que “*todas as pessoas têm algo para contribuir, o que enriquece o trabalho*”. Ela optou por realizar a Oficina de Musicalização Coletiva para ampliar seus conhecimentos sobre

musicalização e, conseqüentemente, enriquecer seu trabalho em sala de aula. **ME** diz que já realizou algumas atividades musicais com seus alunos, tais como “*perceber a relação som/silêncio, dançar, cantar, realizar músicas com gestos combinados, utilizar algumas potencialidades sonoras do próprio corpo, escutar músicas (CD), produzir sons com instrumentos musicais e sucatas*”. Na avaliação final, como veremos, **ME** relata que deve aprimorar sua forma de agir com as crianças musicalmente, pois há “n” possibilidades que ela não sabia que poderia explorar, em termos musicais.

Em conversa pessoal, **ME** diz que gostaria de relacionar a aprendizagem musical e a aprendizagem da informática, criando algum tipo de ferramenta pedagógica que unisse ambos os conteúdos. Por isso, gostaria de fazer a Oficina para pensar em algo nesse sentido.

**ME** não gosta muito de expressar seus sentimentos. Seu discurso, por vezes, parece ser quase desprovido de afeto, pois tenta “se esconder” em meio à racionalidade de suas palavras e ao grupo, o que provocou um conflito sócio-emotivo durante uma das aulas. **ME**, portanto, não foi um sujeito tão visível para mim, enquanto experimentadora. Em determinado momento, pensei que **ME** possuísse uma voz grave e pedi a ela para se juntar às colegas que estavam cantando com voz mais grave, pois estas “*não conseguiriam cantar as partes mais agudas*”, segundo minhas palavras, que não deveriam ser proferidas, mas que por descuido e equívoco, foram naquele momento ditas. **ME** juntou-se às colegas, sentiu um desconforto emocional, pois poderia sim ter cantado de modo mais agudo, entretanto, não falou nada. Deixou para relatar este fato (minha falha) somente na avaliação final, quando perguntei se em algum momento as alunas haviam ficado chateadas durante o curso. Esse dado é importante, e será analisado mais profundamente no capítulo 7.

### **3.2.6 Sujeito MA (40 anos)**

**MA** não possui parentes músicos. Realizou pequenos cursos de Estudos Adicionais de Educação Artística na FUNDARTE (Fundação Municipal de Artes) que envolviam, de alguma forma, atividades musicais. Gosta de cantar em *karaokê*.

Para cantar a primeira música que demando, **MA** escolhe “Conto com você” de Cristina Mel. Ela termina a canção e dá um forte suspiro de “missão cumprida”, dizendo que não está acostumada a cantar para uma câmera filmadora. Pareceu estar um pouco

nervosa ao executar a tarefa de cantar. Canta de modo muito expressivo, utiliza todo o corpo para marcar o ritmo. Dança e, inclusive, estala os dedos em alguns momentos para marcar a pulsação. Ritmicamente ela está bem desenvolvida, como fica demonstrado em sua performance e em sua prova clínica sobre a construção rítmica. Consegue explicar as execuções rítmicas por abstração pseudo-empíricas, pois demanda que executemos nossas células várias vezes, como forma de se apoiar sobre os observáveis para realizar relações e criar um novo ritmo. Porém, não presta atenção em seu timbre vocal e possui uma voz pouco afinada. De qualquer forma, mesmo sem conhecer a melodia original da música, consegui inferi-la sem maiores problemas. Isso quer dizer que **MA** já tem uma boa construção realizada sobre a música, precisando apenas aprimorá-la. Durante a Oficina, **MA** sempre se propôs, nas criações coletivas, a segurar a pulsação, marcando-a em instrumentos com timbre grave e intenso (rebolo, bombo legüero, etc.). Fê-lo sempre com êxito. Mas, demonstrou vários problemas em termos de afinação vocal.

Na seriação auditiva, troca apenas dois sinos: mi e fá, cujo intervalo é de apenas meio tom. Sua seqüência fica então: dó, ré, fá, mi, sol.

**MA** escolhe as músicas que ouve, conforme as atividades que exerce em determinados momentos. Por exemplo, diz que quando faz faxina, gosta de ouvir músicas alegres (funk, gauchescas). Quando vai dormir, prefere ouvir músicas calmas instrumentais e quando ouve música com seus alunos, prefere escutar músicas infantis para brincarem. Na infância, lembra-se das cantigas de roda e das músicas religiosas da primeira comunhão. Em relação às lembranças da adolescência, **MA** se recorda das músicas românticas que escutava. **MA** parece ter um gosto voltado para a cultura popular e ser receptiva aos produtos da indústria cultural, embora não rejeite as músicas menos conhecidas que lhe são oferecidas para apreciar. Pelo contrário, durante o curso, demonstrou ser bastante curiosa e também aberta a novas ofertas musicais.

**MA** diz que prefere trabalhar em grupo, pois as trocas entre os integrantes são muito importantes. Ela diz que escolheu realizar a Oficina “*simplesmente porque gosto de música e para enriquecer meu trabalho com as crianças*”. O tipo de atividade que ela costuma realizar com as crianças é a de “*cantar muito, quase todos os dias*” músicas relacionadas aos conteúdos abordados em sala de aula. Mesmo ao final do curso, **MA** demonstra ter “medo” de perder o conteúdo e se diz aliviada por trabalhar com um 1º ano (implementação de 1 ano a mais no ensino fundamental) e não mais com uma 1ª série (série de alfabetização do ensino fundamental de 8 anos). **MA** diz que trabalhando com o

1º ano estará “*mais livre para exercícios de sensibilização (musical) sem medo de perder o conteúdo*”. Durante o curso, pude perceber nas falas de **MA**, que suas condutas pedagógicas estão relacionadas com um ensino ainda tradicional. Ela diz que de seus 40 anos, “*20 são de magistério!*”. Certa vez, **MA** procurava na biblioteca por uma cartilha antiga para alfabetizar as crianças, pois achava que este método era “mais eficiente” do que os novos métodos de ensino-aprendizagem. Entretanto, **MA** tem um potencial criativo (intui a importância da criatividade), possui uma expressão corporal bem avançada e diz que já recebeu vários convites para participar de cursos de teatro, inclusive prestando vestibular para o curso de teatro da UERGS, sem ter sido aprovada nas provas gerais.

### **3.2.7 Sujeito VA (47 anos)**

**VA** leciona no 1º ano do Ensino Fundamental e trabalha na biblioteca de uma escola particular. Teve aulas de violão com professores particulares. Alguns familiares seus são declamadores. Diz que atualmente não realiza nenhuma atividade musical. Porém, às vezes, toca violão com sua filha em casa. Gosta de vários estilos musicais (MPB, Bossa Nova, Samba, Tradicionalista) e gosta de cantar hinos, tanto cívicos quanto religiosos.

Peço a **VA** que cante qualquer música e ela decide cantar “Senhor meu Deus”, música que faz parte do hinário de sua Igreja (católica). Ao terminar, **VA** afirma: “*Fiquei nervosa... O que é que é, né? A gente ser filmado...*”, diz **VA** sorrindo, pois, via de regra, diz que está acostumada a cantar e ser demandada para realizar tarefas musicais em sua escola.

**VA** demonstra possuir alguns poucos problemas quanto à afinação vocal. Ela canta muito emocionada. Ao cantar, demonstra não possuir uma técnica vocal adequada para realizar um timbre bonito e parece forçar seu aparelho fonador. Canta jogando o ar todo de vez para fora, por isso, parece que faz um esforço para cantar. Essa falta de domínio e conhecimento do aparelho fonador, num primeiro momento, desperta irritação por parte de uma das colegas, como veremos, pois **VA** pensa que cantar bonito tem a ver com cantar alto. Sua voz é potente e grave. Está habituada a cantar desse jeito. Não regula a expressividade vocal.

Na seriação auditiva, como podemos notar em seu protocolo que apareceu descrito integralmente nos exemplos de metodologia clínica, **VA** não possuía ainda uma sistematização de organização sobre os sons, iniciando a Oficina pré-operatória, em

relação a essa construção seriativa. Entretanto, VA não teve dificuldades para criar um novo ritmo no pré-teste. Ela utiliza um vocabulário avançado para explicar nossas ações na prova rítmica, porém ainda considero que opera concretamente.

Na infância, suas lembranças musicais a remetem à dança. Adorava dançar, quando pequena. Ao relatar seu ambiente cultural, VA diz que escuta músicas, assiste a filmes, vai ao teatro, lê jornais, revistas e participa de palestras e debates. Pude inferir, a partir de nossa interação durante o curso, que a mesma possui um bom acesso a capitais culturais diversificados, através de suas falas, porém que seus gostos estão mais voltados para o da cultura popular. VA é uma pessoa bem informada e demonstra um envolvimento com o Centro de Tradições Gaúchas. VA pertence à classe média.

Ela gosta de trabalhar em grupo porque pensa que as produções coletivas tornam-se mais ricas e criativas. Diz que se inscreveu na Oficina porque *“quando o assunto é música, eu sempre me interessou e ninguém mais na minha escola demonstrou interesse. A música mexe comigo. Gosto de cantar, tocar e dançar”*.

VA diz que já realizou muitas atividades musicais com seus alunos, tais como apresentações musicais, dança, teatro e até produziu um coral. Apesar de ter tido essas experiências musicais, depois da quarta aula da Oficina, VA aponta que está muito insegura e desequilibrada musicalmente. Diz que parece que tudo o que sabia em termos musicais não serve mais. Não se sente mais apta como antes a cantar e a realizar tarefas musicais com as crianças. Analisarei teoricamente, mais adiante, este dado fornecido pela fala de VA, que aponta um grande conflito cognitivo, ao tomar consciência progressivamente dos elementos da linguagem musical e da necessidade de regular sua expressão vocal. Ela, na medida em que realiza as atividades da Oficina, começa a desconstruir certos conceitos (ou pré-conceitos), para construir novas formas de pensar a música. Mesmo em desequilíbrio, continua produzindo atividades musicais com seus alunos, pois é, via de regra, convidada a fazê-lo, e comenta os resultados, como forma de experiência fora da Oficina.

Considero que para VA a Oficina de Musicalização Coletiva foi desequilibrante em dois sentidos: emocionalmente e cognitivamente. Entretanto, os desequilíbrios emocionais, como veremos, através dos conflitos sócio-emotivos entre ela e uma das colegas que surgiram durante as aulas não atrapalharam o amplo desenvolvimento musical observado ao final do curso, através do pós-teste. Irei analisar mais a fundo esses conflitos. Ou seja, como agi para solucionar um possível bloqueio emocional.

### 3.2.8 Sujeito SI (47 anos)

**SI** é professora de ensino especial em escola estadual e de ensino fundamental, séries iniciais da rede municipal. Em 2007 não lecionou. É filha de pai gaiteiro e conviveu durante a adolescência com uma prima que cantava e tocava violão. Participou há 28 anos atrás de um coral municipal. Atualmente, **SI** não participa de nenhuma atividade formal ou informal com a música.

**SI** é bastante afinada e não encontra dificuldade para se manter em sua voz, quando canta em harmonia. Realiza de modo rápido e perfeito a seriação da escala temperada, como no exemplo anterior de aplicação do Método Clínico, em que procuramos demonstrar a operatoriedade na prova de seriação, através do exemplo de seu protocolo. Possui uma boa compreensão sobre as estruturas rítmicas. Assim como **MO**, falta-lhe apenas um vocabulário mais rico em conceitos musicais para explicar as células rítmicas executadas. Porém, devido a problemas pessoais que vivenciou de forma paralela à realização da Oficina, demonstrou alguma dispersão. Durante o curso, demandada a devida concentração, **SI** se regulava, e faltou-lhe apenas lapidar, em termos de timbre, regulações de intensidade e expressão sua interpretação musical. Infelizmente, não tivemos mais tempo para trabalhar a fundo essas questões, que dependerão do interesse pessoal de **SI** para serem desenvolvidos.

A respeito de suas preferências musicais e da música em geral, ela fala *“Gosto de música romântica e calma. Acredito que em tudo na vida há sempre a presença da música. Sempre uma música está relacionada com algum momento de nossa vida”*.

Há três anos **SI** não participa de nada por motivo de doença na família. Seu marido faleceu no primeiro encontro da Oficina. Agora diz que tenta retomar sua vida profissional e até social. O motivo pelo qual **SI** resolveu participar da Oficina foi para ampliar seu repertório de músicas a serem trabalhadas com os alunos. Ao analisarmos o questionário final de avaliação de **SI**, podemos verificar que essa visão reduzida de mera aprendizagem de “repertório” em relação a uma Oficina Musical foi amplamente modificada com as aprendizagens por ela realizada. Ela apontará espontaneamente, como veremos, a importância da criação e da improvisação na construção musical.

No momento do pós-teste, entretanto, **SI**, que estava em tratamento para controlar a depressão, não havia tomado seus medicamentos. Pela ansiedade momentânea, teve



alguma dificuldade de concentração, o que certamente não se deve ao fato de regredir em termos de estrutura mental, e sim, pelos próprios processos químicos mentais que ocorriam naquele momento em seu organismo, fato curioso que fugiu do “script” na análise geral dos dados. Detalho isto no capítulo 7.

### 3.2.9 Sujeito LE (53 anos)

LE é professora estadual aposentada. Lecionava para o 2º grau as disciplinas de Psicologia, Didática e Estrutura. Atualmente, trabalha na Educação Infantil do Município, dando aula para crianças do berçário (1 e 2 anos). Na adolescência, estudou gaita durante 2 anos. Participou das atividades de um Grupo de Jovens dos 15 aos 24 anos, cantando. Atualmente, seu contato com as artes se dá através de seus três filhos. O filho é formado em Teatro, uma das filhas canta nas horas vagas em bandas de rock e a outra é estudante de artes visuais. É envolvida com as atividades culturais e musicais do CLJ (grupo vinculado à Igreja Católica).

LE tem origem italiana e alemã. Pertence à classe média e seu acesso a capitais culturais é muito grande. Gosta de ler, vai ao teatro, a espetáculos musicais, etc. É uma pessoa bem informada, muito criativa e curiosa. Fala muito, gosta de se expressar verbalmente e musicalmente. Sua bagagem musical construída é ampla. Possui, através de suas falas, atitudes bastante tradicionais, embora esteja aberta à aprendizagem do novo, pois resolveu fazer a Oficina para aprender a criar música e agir musicalmente de modo criativo com suas crianças. Ela quis fazer a Oficina *“porque adoro música e porque quero aprender ritmo, balanço, alegria, espontaneidade no fazer música com criatividade, no dia-a-dia com as minhas crianças. Saber identificar a criação musical nos meus alunos e trabalhá-la com segurança, propiciando o seu desenvolvimento integral de maneira prazerosa, respeitando a caminhada de cada um”*. Apesar de LE intuir esses valores tão importantes, a força de seu *habitus*, como veremos na análise teórica mais profunda, é tão forte, que muitas vezes, oscila entre posturas criativas e cooperativas e posturas heterônomas.

Em relação à seriação auditiva, LE, apesar de confundir os parâmetros no início da entrevista, como podemos ver nesse trecho, *“Estou colocando pela ordem do que eu acho mais alto e mais baixo, sei lá, mais estridente. O que é mais alto e mais baixo, tu estás*

falando sobre a intensidade deles ou do quê? *Do timbre deles.*”, consegue seriar de dó a sol sem problemas e tomar consciência de que está organizando a altura dos sinos.

Ritmicamente a aluna é organizada, mas pensa que não. Consegue criar, mesmo que de modo mais lento, células rítmicas diferenciadas, mas não as explica.

**LE** canta o hino de Cachoeira, quando é demandada a cantar, de modo meio tímido, com as mãos cruzadas e aos poucos vai se soltando. Ela não tem problema algum com afinação, sua voz é doce e ficou um pouco nervosa no início da interpretação, em função do contato com a filmagem e conosco, pois estamos apenas nos conhecendo neste primeiro momento. Demonstra uma bela expressividade ao cantar, embora, ainda crescerá, nesse sentido, até o término da Oficina. Seu timbre vocal é muito bonito. Ao cantar, move os braços, a cabeça, enfim, vivencia a música com o corpo todo. Segue perfeitamente a pulsação, realiza nuances de intensidade e até varia o andamento, a fim de dar maior interpretação à música.

Podemos dizer que **LE**, ao monopolizar a palavra, muitas vezes, não conseguindo gerir seu tempo na apresentação de trabalhos, causou alguns conflitos que serão fontes de análises de condutas psico-sociais durante a Oficina. Entretanto, sua postura ativa, incentivou condutas criativas por parte das colegas. **LE**, como veremos, tomou consciência de suas condutas heterônomas e parece ter crescido, em termos de relações sociais, durante o curso.

Na adolescência, **LE** gostava de músicas românticas (Elvis Presley, Jerri Adriane, Fábio Júnior, Roberto Carlos). Hoje, diz que valoriza os ritmos regionais que retratam a cultura de cada região do Brasil. Gosta de sertaneja, country, axé, entre outras. É pós-graduada em folclore e se encanta com a cultura gauchesca. Quando criança, dançava no CTG de sua cidade Natal.

**LE** diz que para ela, tanto faz trabalhar em grupo ou individualmente.

Ao trabalhar a música com seus alunos, **LE** diz que canta todos os dias as músicas infantis tradicionais (“Atirei o pau no gato”, “Parabéns a você”, “O sapo não lava o pé”, etc.) e também *musiquinhas de comando*<sup>45</sup> (“Escovinha que sobe e desce”, etc.). Faz paródias, transformando a letra de determinadas melodias e, também, já criou frases musicais curtas para cantar com seus alunos, depois de ter participado de uma outra

---

<sup>45</sup> As *musiquinhas de comando*, segundo Fuks (1991) são outras formas inconscientes que as professoras aprendem em suas formações de manter a ordem e a disciplina nas instituições escolares. Essas atividades são corriqueiras nas falas das alunas, que parecem naturalizar esse instrumento de poder, pois não têm consciência sobre os efeitos de sua prática.

Oficina musical de 8 horas que ministrei para as professoras da rede municipal, abordando a importância da criatividade na Educação Musical. **LE** diz que essa foi uma fonte importante de seu interesse por realizar a Oficina Musical Coletiva, aprofundando seus conhecimentos musicais e se autorizando a criar. **LE** diz que também trabalhou com as crianças ritmos diferentes com palmas, roda cantada, pés, etc., deu a oportunidade para as crianças manusearem instrumentos musicais. Ela enfatiza o seguinte: “*Não concordo com a exposição dos alunos em festas de homenagens às mães, pais... Tadinhos, não cantam, ficam apavorados, querem papai e mamãe! Choram, traumatizam!*” **LE** diz que isso é para crianças maiores. Talvez ela tenha captado essas idéias na Oficina em que abordei formas de trabalhar com as crianças musicalmente.

### **3.3 Os sujeitos, de modo geral**

Podemos observar, pela análise individual de cada aluna da Oficina de Musicalização Coletiva, que elas pertencem a meios sociais diferentes e graus de instrução que vão desde a habilitação em magistério, até a realização de cursos de pós-graduação. Elas realizaram diferentes tipos de interações informais com a música: desde apenas ouvir música até participar de cursos na área. Gostam de estilos variados, pertencem a faixas etárias diferentes, enfim, possuem construções e estilos de vida diferentes. As únicas coisas que têm em comum é o fato de lecionarem na Educação Infantil, pertencerem ao sexo feminino e de serem católicas, o que não foi uma escolha minha (a observação apenas de mulheres católicas), mas uma coincidência. O curso foi oferecido para todos os professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Montenegro. Portanto, os sujeitos não foram escolhidos por mim. Foram elas, ou melhor, as nove professoras observadas que optaram por realizar a Oficina de Musicalização Coletiva.

O desenvolvimento cognitivo de cada uma em relação à música também é diferenciado, como pude inferir não somente através das provas clínicas iniciais e de suas execuções vocais (pré-teste), mas no decorrer de seus processos de aprendizagem, como ficará mais claro na análise das atividades da Oficina.

Para observarmos resumidamente as interações musicais e os níveis de desenvolvimento de cada uma, criei a tabela abaixo. O nível pré-operatório refere-se a uma parca construção sobre o objeto em jogo; o pré-operatório intuitivo, a um grau maior de

construção, porém ainda sem êxito completo nas ações; o operatório concreto, aos êxitos nas ações práticas; e o operatório formal, êxito nas ações e explicações:<sup>46</sup>

Alunas	Prova rítmica	Prova da seriação	Afinação e interpretação	Grau de instrução	Interação musical
<b>VI (30 anos)</b>	Pré-operatória.	Pré-operatória intuitiva.	Pouca expressividade e parca afinação.	Cursa Pedagogia.	Apenas em forma de apreciação. Há músicos na família (pai, avô e irmão).
<b>MO (31 anos)</b>	Operatória concreta.	Pré-operatória intuitiva.	Afinada, com pouco domínio de técnica vocal. Precisa melhorar expressividade.	Graduada em Pedagogia.	Tem parentes músicos (irmã e cunhado). Ela toca um pouco de violão e cantava na Igreja.
<b>LU (32 anos)</b>	Pré-operatória intuitiva.	Pré-operatória intuitiva.	Alguma expressividade facial ao cantar, mas deixa o corpo imóvel. Tem problemas de afinação e de manter a pulsação.	Normal Médio (magistério). Prepara-se para o curso de Artes Visuais.	Sem parentes músicos. Fez aulas de violão. Participou de um curso de música, no qual teve, inclusive, acesso à escrita formal.
<b>TA (35 anos)</b>	Operatória concreta	Operatória concreta.	Tem problemas de afinação. Interpretação mecânica, através de gestos programados.	Graduação em Educação Física e Especialização em Informática na Educação.	Não possui parentes músicos. Fez o mesmo curso de música de LU. Trabalhou subdivisão rítmica na graduação.
<b>ME (38 anos)</b>	Operatória concreta	Pré-operatória intuitiva	Pouco expressiva ao cantar e com problemas de afinação e técnica vocal, de modo geral.	Bacharel em Análise de Sistemas. Pós-graduada em Administração e Supervisão Escolar.	Seus filhos estudaram música quando pequenos, mas ela, nunca. Apenas ouviu música.
<b>MA (40 anos)</b>	Operatória concreta	Pré-operatória intuitiva	Bem expressiva ao cantar, mas tem problemas de afinação e de domínio na emissão vocal.	Realiza curso de Educação à distância. Prestou vestibular para Artes Cênicas, mas não foi aprovada.	Não tem parentes músicos. Realizou cursos de música de curta duração e canta karaokê.
<b>VA (47 anos)</b>	Operatória concreta	Pré-operatória.	Boa expressividade e poucos problemas em afinar. Porém não possui domínio técnico.	Graduada em Pedagogia.	Aulas particulares de violão. Nenhum músico na família, apenas declamadores. Gosta de cantar com os alunos.
<b>SI (47 anos)</b>	Operatória concreta	Operatória formal	Boa afinação. Problemas de técnica vocal e de expressividade.	Graduada em Pedagogia.	Tem parentes músicos (pai e prima). Participou de coral
<b>LE (47 anos)</b>	Operatória concreta	Operatória concreta	Bela expressividade e ótima afinação.	Graduada em Pedagogia. Especialista em Folclore.	Cantou em corais, estudou gaita e, atualmente, canta muito com seus alunos.

<sup>46</sup> Na teoria de Piaget os estágios estão relacionados com um enfoque estruturalista. Mesmo utilizando os conceitos de estágios (pré-operatório, operatório concreto, etc.), refiro-me aqui não a uma estruturação geral das alunas, mas a condutas musicais específicas, ou seja, níveis diferentes de organização sobre o objeto em jogo. O objetivo desse estudo não é discutir o problema da estrutura como Piaget o fez. Aponto na tese o problema específico da estruturação de organizações musicais.

## 4 A APRECIACÃO MUSICAL ATIVA

Ouvir música é uma atividade cotidiana do ser humano. A música está presente em vários momentos do dia-a-dia: nas rádios, na televisão, como música de fundo, na musicalidade do cantar dos pássaros, nos ruídos tecnológicos, aos quais podemos atribuir musicalidade, ou não. Enfim, os sons invadem o ambiente e nosso cérebro seleciona aquilo que queremos ouvir. Através da tecnologia moderna (computadores, aparelhos eletrônicos de som, rádio) podemos escolher as músicas de nossa preferência. Temos opção para ouvir aquilo que nos dá prazer, tranqüiliza, dá energia, que gostamos em determinados momentos e em outros não, enfim, realizamos nossas escolhas sonoras de acordo com nossos gostos pessoais. Essas escolhas estão atravessadas pela cultura, a qual pertencemos. Quanto mais “fechados” para a diversidade, menos amplas serão nossas escolhas, quanto mais abertos à diferença, maiores serão as opções para escolhermos a “trilha” de nosso dia-a-dia.

Toda a atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e recursos materiais e espirituais constituem o contexto da vida do indivíduo. São esses aspectos, transformados em valores culturais, que solicitam o indivíduo e o motivam para agir. Sua ação se circunscreve dentro dos possíveis objetivos de sua época. (OSTROWER, 1987, p.43)

A Educação Musical tem um papel muito importante na abertura de possibilidades de diferentes escutas e compreensão das variedades de organizações sonoras produzidas na diversidade cultural, gerando valores que privilegiem a abertura a novos possíveis (PIAGET, 1985), em termos de organização sonora.

Fuks (1991) nos fala de uma sociedade em processo de aburguesamento e o repúdio, por exemplo, à cultura popular nas instituições de ensino, por um longo tempo. Na metade do século XIX, a audição das músicas da cultura européia se refletia na formação de uma estética dominante da qual também participavam as professoras “deslocadas e desejosas de compreender esta música tão respeitada pela instituição, a fim de ascenderem socialmente” (FUKS, 1991, p. 98). Hoje, parte da sociedade tem acesso a esses capitais de elite, enquanto nas escolas públicas vemos a mídia invadindo o espaço do recreio,

impondo-se como gigante a ser consumido pelas massas. A abertura à diversidade é anulada em meio aos capitais culturais de elite de um lado (música erudita, por exemplo) e à música imposta pela mídia de outro. Mas, como sair desse paradoxo?

A forma que proponho para gerar formas híbridas que levem em conta a cultura do sujeito, bem como novas possibilidades de organização musical, está no conhecimento das regras construídas em culturas diferentes, por exemplo. Para isso, são necessárias interações diversificadas, a partir de abordagens musicais variadas. Se dependermos apenas da mídia, como fonte de informação musical, entraremos no ciclo da reprodução que nos insere no gueto, que nos fecha para a diferença, que nos impede de criar e de compreender as formas de expressão diversificadas, valorizando a inércia inscrita na disposição de padrões culturais pré-estabelecidos (BOURDIEU, 1996). “Longe de ser meramente um espelho, então, uma cópia de nossa sociedade em particular, o discurso musical pode ser também uma janela através da qual podemos vislumbrar um mundo diferente” (SWANWICK, 2003, p. 42). Assim, a música, como forma de expressão pode ligar “o espaço entre os indivíduos e entre diferentes grupos culturais” (idem), dependendo do modo de interação proporcionado.

A atividade de apreciação vem gerando alguma polêmica no meio acadêmico voltado para a área de música e cognição: ouvir música pode desenvolver musicalmente o sujeito? Considero que sim. Entretanto, isso depende do modo de realização dessa tarefa. A escuta, em forma de apreciação, deverá ser uma escuta ativa, isto é, a atenção do sujeito deve estar voltada para uma atividade de verdadeiro envolvimento com aquilo que ouve, através da tentativa de diferenciação dos sons, da estrutura musical, do significado da música, descrição dos sentimentos que são evocados, etc. Minha proposição é de que a atividade apreciativa deve envolver todos esses aspectos.

Lazzarin (1999, p. 74) propõe que a “apreciação é geralmente tratada sob a forma, ou de “fundo sonoro” para as mais diversas atividades (inclusive relaxamento), ou de audição passiva, despida de qualquer reflexão sobre o que está sendo ouvido”. Para o autor, não existe significado nem na música, como objeto isolado, nem no estímulo, e nem no indivíduo, “mas na relação que os envolve” (p. 78). Citando Meyer, Lazzarin diz que “o significado se forma sobre uma relação triádica entre estímulo, o objeto ao qual o estímulo se refere e o indivíduo para o qual o estímulo adquire significado” (idem). A partir da Epistemologia Genética, meu pensamento vai ao encontro da proposição de Lazzarin, visto

que em ambas as abordagens (Meyer e Piaget), o que está em jogo é a ação do sujeito sobre o objeto sonoro ou musical e o significado que ele consegue extrair desta interação.

Na análise das ações dos sujeitos desta pesquisa sobre o material sonoro pesquisado, detive-me, portanto, a explorar a apreciação musical ativa (um dos tipos de atividades que observei durante a coleta de dados) e os processos interativos sociais enquanto participam da elaboração das estruturas do conhecimento musical e possuem um papel causal na sua gênese. Como poderemos observar mais adiante, procurei verificar de que modo as condutas psicológicas musicais individuais são mobilizadas (ou não) em um ambiente de escuta coletiva e de descrição de diferentes tipos de sons por parte das “alunas pesquisadoras”, no momento em que narram suas descobertas sobre aquilo que conseguiram ouvir. Para isso, adotei várias medidas como forma de observação das situações de apreciação ativa. Com essa explicação, passo à descrição das atividades e, logo após, à análise da parte empírica do trabalho.

#### ***4.1 As atividades apreciativas realizadas na Oficina***

Um dos tipos de atividade desenvolvida no ambiente da Oficina de Musicalização Coletiva que pretendo analisar, como já afirmei, são as atividades que se referem às apreciações ativas realizadas durante todo o curso pelos sujeitos que investiguei. 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 escutamos música, ou melhor, 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 através de algo que seja significativo para o sujeito. Penso que as artes desempenham um papel importante como um espaço de expressão da subjetividade humana. Esse pensamento criativo, gerado por pensamentos sincréticos apoiados na subjetividade e, correlativamente, na objetivação progressiva, opõem-se à mentalidade mecânica e unilateral da superespecialização.

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 na organização do próprio pensamento individual. “Sem condições de objetivar a linguagem, as eventuais contribuições subjetivas se desvalorizam, ou seja, não chegam a se concretizar” (idem, p. 37).

Como parte integrante das atividades de apreciação, de modo geral, 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) das alunas em relação aos objetos sonoros apreciados, como apontarei na análise dos dados. 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 uma. Essa mobilização, de modo geral, levou a uma síntese de significados, embora, o desencadeamento da cadeia inconsciente tenha sido acionado sem bloqueios.



Proponho, então, que a estruturação simbólica<sup>47</sup> é tão importante quanto à 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. Penso que a apreciação musical é um desses espaços de ação privilegiados que permite o exercício da expressão espontânea subjetiva (simbólica).

Parrat-Dayan explica o conceito de egocentrismo, como o compreendo neste estudo, a partir da Epistemologia Genética, da seguinte forma:

O conceito de egocentrismo foi sempre caracterizado por dois aspectos diferentes. De uma parte, ele se refere à organização do pensamento da criança em um determinado momento do desenvolvimento, que aparece sob a forma de uma indiferenciação da atividade própria e às transformações dos objetos. Por outro lado ele recobre a conduta intelectual, mostrando que a criança pequena não possui instrumentos operatórios que permitam que ela se descentre e se coloque num outro ponto de vista que não seja o seu próprio. (PARRAT-DAYAN, 1998, p. 537)

Portanto, os dois sentidos do termo egocentrismo, assim como Parrat-Dayan propõe, levam à compreensão da importância da realização dos pensamentos sincréticos realizados num primeiro momento de interação com os objetos e estão ligados à estrutura e ao funcionamento do pensamento. Refiro-me, desse modo, não somente à estruturação cognitiva, mas à psíquica, em sua totalidade (afetividade e cognição). Isto é, não somente a criança, mas também o adulto, como já afirmei, realiza hipóteses conectadas a pensamentos pré-operatórios diante de um novo objeto a ser descoberto. Esse movimento de subjetivação que precede a objetivação é essencial para a progressão do conhecimento.

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

Ao todo, foram 7 atividades específicas de apreciação que as alunas realizaram. Entretanto, as apreciações estavam implícitas em outras atividades e exercícios propostos. Apontarei todas elas, mas farei uma análise mais minuciosa apenas de algumas que me pareceram as mais significativas por revelarem processos de aprendizagem que partiram de pensamentos elementares, no início da Oficina, rumo ao desenvolvimento progressivo, em termos de estruturas do pensamento musical das alunas até as aulas finais. Entretanto,

---

<sup>47</sup> Estruturação da afetividade, da subjetividade, dos sentimentos e valores.

apesar de não esmiuçar todas as apreciações realizadas, devo deixar claro que o conjunto das sete atividades específicas de apreciação colaborou para a estruturação progressiva das alunas, bem como as auto-apreciações, mediante a escuta dos registros em vídeo de suas próprias produções e, é claro, as outras atividades de recriação, criação e demais exercícios e reflexões.

Os exercícios de apreciação musical, assim como penso, 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”, assim como critica Lazzarin, e que são corriqueiramente desenvolvidas. De modo geral, poderia dizer que as tarefas em jogo nos diferentes tipos de apreciação foram as seguintes:

- escuta e discernimento de sons do 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 o aluno 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 neste estudo, partindo da hipótese de que a ação sobre a música, como objeto a ser explorado, precede sua compreensão (PIAGET, 1978b), 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, 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 percepções individuais, assim como Ostrower (1987), 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” (p. 24).

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.

#### **4.1.1 Os vídeos assistidos**

Uma das primeiras apreciações que as alunas realizaram foi através de dois vídeos. O primeiro foi o DVD do show de Adriana Calcanhoto: “Adriana Partimpim”. Elas assistiram apenas a parte em que os músicos apresentaram seus instrumentos. Meu objetivo

foi o de trazer algumas idéias criativas de como podemos nos apropriar de diferentes objetos e transformar quaisquer sons em música. Abrir-se a novas experiências é condição fundamental para a apropriação de conhecimentos e invenção de novos significados (DUARTE JÚNIOR, 1988). Nesse vídeo, os músicos mostraram diferentes objetos como panelas, latas, brinquedos, tigela com água, conchas, instrumentos de várias regiões do mundo e também alguns mais conhecidos, sons produzidos por computador ou por diferentes sintetizadores, etc. Apresentaram de que forma iam organizando esses sons e transformando em música, ou melhor, em arranjos musicais. Esse material apreciado serviu de base exploratória para as pesquisas sonoras posteriores das alunas, no momento em que buscaram confeccionar instrumentos de sucata, que acabaram utilizando em suas recriações e criações musicais. Portanto, a partir dessas primeiras abstrações empíricas, em forma de informações fornecidas através do objeto apreciado, puderam coordenar ações posteriores de modo criativo.

O segundo vídeo assistido foi a apresentação das “Meninas Arte em Canto”, grupo coordenado por Denise Bündchen e Ana Cláudia Specht. Esse DVD foi preparado por Bündchen (2005) a fim de servir de ilustração de sua Dissertação para sua banca avaliadora, pois a pesquisadora analisou as construções musicais desse grupo em seu estudo de Mestrado. O DVD demonstrou a utilização das percussões corporais nas produções musicais coletivas do grupo “Meninas Arte em Canto”. Desse modo, procurei proporcionar às alunas da Oficina de Musicalização Coletiva, formas diferentes de produção sonora e a utilização do corpo como fonte de organização rítmica e produções musicais diversificadas. Muitas das atividades rítmicas que iriam ser desenvolvidas durante o semestre tinham a ver com a utilização do corpo como fonte de apropriação das durações dos sons. O método “O Passo”<sup>48</sup> de Ciavatta (2003), como veremos mais adiante, foi fundamental para esta construção por parte dos sujeitos desta pesquisa. Assim, as informações fornecidas nessa apreciação sobre diversas possibilidades de utilização do corpo, como fonte sonora e organizações rítmicas foi apontada neste momento.

Posso ainda dizer que a apresentação do vídeo também serviu de base informativa para o incremento das posteriores produções criativas das alunas, através das organizações rítmicas corporais como possibilidade de ação musical.

---

<sup>48</sup> Através desse método, torna-se possível a integração do corpo na experiência de sistematização e construção do conhecimento das subdivisões rítmicas musicais. Na análise sobre as construções rítmicas dos sujeitos desta pesquisa, explicarei melhor o Método de Ciavatta (2003).

#### **4.1.2 Interpretando o significado de uma obra musical**

A primeira atividade de apreciação musical que proporcionei através da audição de uma determinada obra musical, foi com a música “Caverna Mágica”, do CD “Under the Tree – In the Cave” de Andréas Vollenweider, compositor suíço que trabalha com músicas, cuja matéria-prima é baseada especialmente em sons de harpa e sons eletro-acústicos. Nesta atividade, o objetivo não foi a comparação de diferentes estruturas, expressões ou instrumentos musicais utilizados, o que fariam mais tarde, mas sim, um primeiro contato com os significados emergentes numa composição. As alunas, portanto, deveriam tentar identificar a paisagem sonora descrita pelo compositor, através da audição de uma música cheia de ícones, símbolos e índices, em linguagem semiótica musical (KARBUSICKY, 1986). O objetivo foi a sensibilização para a possibilidade de narrar fatos de forma simbólica, ambientes, enfim, expressões diversificadas através de organizações sonoras intencionais, pois o artista, de modo geral, traz à tona a expressão do que existe de modo simbólico.

A tarefa, desse modo, foi a de se escutar silenciosamente a obra, e ir descrevendo em uma folha em branco as sensações, significados, instrumentais utilizados, enfim, tudo o que se pudesse extrair da música, como modo de uma primeira exploração mais ampla, em forma de apreciação ativa. Depois da primeira audição individual, começamos a debater sobre tudo o que as alunas anotaram.

Na segunda audição, as alunas foram descrevendo a narrativa segundo os significados intencionais do autor, a partir das trocas realizadas através da discussão proporcionada. A passagem do exterior para o interior da caverna, o ambiente úmido, gotejante e mágico, enfim, conseguiram até definir o título da música (Caverna Mágica), sem que eu precisasse dizê-lo. Esse exercício de apreciação exploratória foi importante para aguçar a audição das aprendizes. Penso que, para a construção do objeto musical, é necessário, antes de tudo, que haja uma diferenciação progressiva entre cada elemento que compõe o som. Desse modo, a construção do conhecimento musical se expressa, na capacidade dinâmica de discernir progressivamente cada propriedade existente na linguagem musical, para que se possa estruturá-la mentalmente. Para que isso ocorra, o sujeito deve se apropriar das próprias ações que exerce, em forma de diferenciações e integração das mesmas em patamares superiores de suas estruturas cognitivas (PIAGET, 1995) referentes ao objeto musical. Essa atividade de apreciação musical, por exemplo,

implicou num dos primeiros exercícios de diferenciação gradativa necessária para o desenvolvimento musical, através da atividade de escuta realizada pela anotação das impressões (sentimentos, significações e/ou apreensão de elementos da linguagem musical).

Além de proporcionar uma atividade de subjetivação, em que elas tiveram a oportunidade de expressar sua afetividade, através da anotação daquilo que sentiram no momento de escuta ativa, penso que houve um movimento dirigido também de objetivação. Ou seja, através da exploração auditiva do material sonoro, constataram diferentes sons, elementos da linguagem musical, relacionaram eventos musicais e, finalmente, trocaram estas informações, buscando a compreensão da intenção do compositor. Assim, chegaram à compreensão do significado intencional da música escutada no momento das trocas de pontos de vista. A atividade, portanto, enriqueceu-se ainda mais com a reflexão coletiva posterior. A partir dos conflitos sócio-cognitivos, os sujeitos tiveram a oportunidade de dissociar pontos de vista, reconstituindo-os e levando em conta suas próprias reflexões.

#### **4.1.3 Apreciação de músicas de suspense e terror**

Como forma de dar prosseguimento à análise do tipo de trama sonora que o compositor realiza para desenvolver alguma temática e, da mesma forma, de iniciar as tarefas posteriores, que seriam o rearranjo de uma música de suspense (a obra “Canção da Meia-Noite”, como veremos no capítulo 4) e a criação de uma música com a mesma temática (Surpresa Noturna – capítulo 5), propus a atividade aqui analisada.

O tema escolhido (suspense e terror) não foi aleatório. Quis mobilizar as alunas em relação à questão de que música não é só “alegria”, discurso presente na maioria das falas no início da Oficina. Ou seja, não necessariamente um compositor deseja despertar nos ouvintes sensações boas. Ele pode ter a intenção de gerar conflitos, causar medo, revolta, etc. A esse respeito, Swanwick (2003) traz uma fala interessante do pesquisador Martin:

Obras de arte são produtos de atividades moldadas por um constante processo de tomadas de decisão, de enumeráveis escolhas mediante as quais seus criadores imaginativamente consideram as prováveis respostas de outros. Isso não implica que os artistas simplesmente atuem em conformidade com tais expectativas – pelo contrário, eles podem ter como propósito o desafio ou a subversão de convenções estabelecidas (MARTIN, apud, SWANWICK, 2003, p. 42)

Assim, as alunas deveriam apreciar as músicas que escolhi de estilos variados, porém com a mesma temática: o suspense. O que estava em jogo era a diferenciação do caráter expressivo, as emoções e sensações que elas despertam, isto é, as intenções dos compositores, em primeiro plano e, em segundo plano, a diferenciação de sua matéria-prima (instrumentos utilizados, timbres, efeitos, ritmo, melodia, velocidade), bem como a estruturação desses elementos em forma musical. A tarefa foi escutar cada música e, para cada uma, procurar responder às seguintes questões:

- a) Que tipo de sensações essa música transmite?
- b) Que elementos ou formas musicais você percebe nela?
- c) O que o autor estará querendo dizer ou expressar através dela?
- d) Dê-lhe um título.

As primeiras respostas foram dadas de modo individual em folhas distribuídas com as perguntas acima e depois, discutiu-se coletivamente. As alunas, então, anotaram os consensos em outra folha que lhes entreguei com as mesmas perguntas. O objetivo foi aprofundar, a partir dos debates, as escutas ativas individuais, nessa tarefa de apreciação primeiro individual e depois coletiva.

As músicas foram:

**1 - Intruder** de Peter Gabriel, do CD Peter Gabriel gravado em 1980. O compositor, a partir de ruídos e sons diferentes, procura criar um clima de suspense. Os instrumentos que utiliza para sua composição, em sua maioria, são criados a partir de registros em sintetizador. Porém, pode-se ouvir na composição sons de bateria, contrabaixo, guitarra, percussões, vocais distorcidos, teclado. Os ruídos produzidos pelo sintetizador são sons de portas rangendo, batidas de ferro, etc. A bateria marca um ritmo forte e constante, iniciando a música. Logo são executados acordes dissonantes, em modo menor, introdutórios que preparam a música para a entrada do cantor. Ele realiza variações de intensidades e de timbre e distorce a voz, a partir de recursos de computação. A voz, ao mesmo tempo em que parece um sussurro, é assustadora. Modifica de intensidades vez ou outra, a fim de prender a atenção do ouvinte, com uma interpretação marcante e forte. Os ruídos são introduzidos em arranjos que criam um clima de suspense. O estilo musical lembra uma mistura de funk e rock, em compasso quaternário, em andamento lento. Peter Gabriel, com seu timbre vocal, parece querer criar o clima de tensão de alguém que se esconde para vigiar outra pessoa.

**Intruder** – Peter Gabriel

I know something about opening windows and doors

I know how to move quietly – too creep across creaky wooden floors

I know where to find precious things in all your cupboards and drawers

Slipping the clippers

Slipping the clippers through the telephone wires

The sense of isolation inspires

Inspires me

I like to feel the suspense when I'm certain you know I am there  
 I like you lying awake, your bated breath charging the air  
 I like the touch and the smell of all the pretty dresses you wear  
     Intruder's happy in the dark  
     Intruder come  
     Intruder come and he leave his mask, leave his mask

**2 – Tales of the future** de Vangeles, do CD Blade Runner gravado em 1994, cuja maioria das músicas fazem parte da trilha sonora do filme Blade Runner<sup>49</sup>: O compositor parece descrever a partir da música uma paisagem futurista caótica, através de sons de sintetizador e orquestração. A voz do cantor é entoada em linguagem árabe, com timbres e estrutura musical dessa cultura. A música expressa acordes de tensão, quase que o tempo inteiro, mesclando música de estrutura oriental, com acordes de música ocidental. Um vento parece soprar ao fundo e sons de sinos e aparelhos de alta tecnologia produzidos por sintetizador, formam a base harmônica para essa obra, juntamente com a orquestra. A música é executada em modo menor. A letra não está descrita no encarte do CD. Vangeles compôs a música em Londres, em 1982 e, na verdade, ela ganha vida própria, por ser um tema musical para expressar uma determinada paisagem filmatográfica ou cênica. O que seria diferente se essa música não fosse criada para servir de trilha sonora. A orquestra reproduz sons, através dos instrumentos de sopro que garantem um clima de lamentação, significando quase que um choro.

**3 – Wishful beginnings** de David Bowie, do CD 1. Outside: The Nathan Adler Diaries, produzido em 1995. Produzindo criações eletrônicas que misturam estilos diversificados, do rock à música atonal, David Bowie descreve o assassinato de uma menina de 14 anos nesse CD. A música apreciada pelas alunas tem como fundo uma pulsação constante e um som gutural, parecendo o coaxar de uma rã, em ostinato, acrescido de instrumentos de percussão e acordes em sintetizador. Essa harmonia de fundo é praticamente rítmica, intercalada com intervalos menores. A sensação causada nas alunas e em mim é de um ambiente úmido, de pântano. A voz do cantor é suave, grave e triste, cuja melodia parece improvisada e, portanto, parece haver uma desconexão (esquizofrenia explícita) entre a melodia entoada e a harmonia de fundo, pelo contraste entre fundo musical “pesado”, apavorante e muito tenso e a voz suave e sedutora de um homem. Isto é, alguém que se desculpa por algo perverso cometido, alguém com mente perturbada, que se despede. A letra remete a isto. Os acordes de fundo também são tocados em modo menor.

**Wishful beginnings – David Bowie**

Sorry little girl  
 To be sung by the artist  
 Cruising around me the flames burn my body  
 Please, little girl  
 Breathing in, breathing out

---

<sup>49</sup> O filme Blade Runner, de Ridley Scott, conta a saga de um caçador de andróides e acontece em um futuro distante, em que as máquinas estão prestes a tomar conta do planeta. Descreve-se nele um futuro em que a Humanidade inicia a colonização espacial, para o que cria seres geneticamente alterados - Replicants - utilizados em tarefas pesadas, perigosas ou degradantes nas novas colônias. Devido a problemas de instabilidade emocional e reduzida empatia, os Replicants são sujeitos a um desenvolvimento agressivo, pelo que o seu período de vida é limitado a 4 anos. Após um motim, a presença dos Replicants na Terra é proibida, sendo criada uma força policial especial - Blade Runners — para os caçar e "aposentar" (matar).



The pain must feel like snug  
 I'm no longer your golden body  
 Sorry little girl  
 I'm sorry little girl  
 We had such wishful beginnings but  
 We lived unbearable lives  
 I'm sorry little girl  
 The pain must feel like snug  
 There you go  
 There you go.

**4 – Escape to Paris**, música composta por Elliot Goldenthal, interpretada no CD da trilha original do filme *Interview with the Vampire*<sup>50</sup> (Entrevista com Vampiro). Esta música instrumental demonstra uma tensão inicial e reproduz as formas de execução de várias outras composições criadas para filmes de terror. O compositor utiliza-se da composição com acordes que sobem e descem, lembrando caminhos diversificados, criando timbres, nos instrumentos de sopro aterrorizantes na primeira parte da música. Utiliza-se do recurso, nos instrumentos de cordas, de execução de fusas e semifusas que são tocadas em tom muito agudo, formando seqüências repetitivas. Isso dá uma velocidade no movimento melódico que permite uma relação com uma fuga real, não no sentido de estrutura musical, mas sim, em relação ao movimento real de alguém. É executada em modo menor, com momentos que variam muito as intensidades e o andamento, passando de execuções muito rápidas e fortes, a momentos de baixa intensidade e ralentando, até chegar numa segunda parte, aonde a orquestra executa a música de modo calmo e triste, ainda em tom menor, aliviando as tensões da primeira parte da composição.

#### 4.1.3.1 As respostas individuais

Para que esta análise individual não fique exaustiva para o leitor, e sabendo que os tipos de resposta e de ações mentais foram realizados de modo semelhante durante as outras apreciações, procuro realizá-la a partir da apreciação da primeira música (*Intruder* de Peter Gabriel), apenas.

Nas respostas individuais surgiram comentários de vários tipos. Para a primeira pergunta (Que tipo de sensações esta música transmite?) as alunas deram respostas que variaram de sensações emocionais, como o fez **MO**, expressando a sensação de “*Peso, angústia, revolta, transgressão*”, aproximando-se das intenções do compositor, ou **MA** que sente como se existisse ali uma “*Caminhada, busca, angústia, estrada, luta, guerra,*

---

<sup>50</sup> O filme “Entrevista com Vampiro” conta a história de um rapaz, cuja alma é boa e pura. Mordido por um vampiro e transformado no mesmo tipo de criatura, durante todo o filme de Neil Jordan, o protagonista tenta se liberar da maldição de ter que se alimentar de sangue e de ser imortal. Elliot Goldenthal procura narrar, através da música “Escape to Paris”, a cena de uma fuga do protagonista que foge dos antagonistas (vampiros maus).

*procura.*”, até referência aos elementos musicais, assim como o fez VA, que se refere a “*sons fortes e bruscos*”.

Porém, LU, por exemplo, não propõe nada parecido com a intenção do compositor, falando que sentiu o seguinte, durante sua escuta ativa: “*Parece um jogo sendo narrado, alguns momentos têm certo entusiasmo em um lance mais ousado*”. Esses sentimentos, que se aproximam ou não dos significados intencionais, são característicos das representações subjetivas de cada indivíduo sobre a música proposta. Essas representações egocêntricas, ligadas a sensações e sentimentos pessoais, considero fazerem parte das primeiras regulações ativas que conduzem o sujeito à diferenciação dos elementos da linguagem musical. Estão ligadas à subjetividade estrutural de cada indivíduo (esquemas assimiladores afetivos e cognitivos que dependem, inclusive, das construções feitas a partir do entorno cultural pessoal).

Essas manifestações espontâneas, através de pensamentos sincréticos no momento de tentativa de interpretação de significados, têm a ver com as representações egocêntricas das crianças, em seus jogos simbólicos, na tentativa de se adaptar ao real. Isto é, são as primeiras formas de adaptação a um objeto desconhecido.

Piaget propõe que as primeiras manifestações espontâneas, que podem ser consideradas como arte infantil (mesmo que não sejam arte, *stricto sensu*), por exemplo, são tentativas de conciliar as tendências do jogo simbólico e as que caracterizam uma adaptação à realidade (submissão ao real). Através das condutas simbólicas (brincadeiras, jogos, etc.) o sujeito procura “satisfazer seus desejos e adaptar-se aos objetos e aos outros sujeitos” (PIAGET, 1954, p.22). Ao mesmo tempo em que expressa sua subjetividade, tenta propor o que pensa e sente, dentro de um mundo de realidades objetivas e comunicáveis, constituintes do universo material e social. Porém, existem obstáculos que bloqueiam esse processo extremamente criativo, via livre expressão através dos jogos simbólicos. Piaget propõe que esses obstáculos estejam ligados ao sistema tradicional de educação e ensino. Sob a esfera intelectual, a escola propõe, na maioria das vezes, um conhecimento pronto verbal, não estimulando a livre expressão, os movimentos de subjetivação e de invenção, sufocando, assim, qualquer tipo de criatividade. Desse modo, Piaget (1932) argumenta que “são as coações imanentes das subcoletividades que dispõem cada uma de seus meios específicos de pressão: classes sociais, igrejas, família e escola” (p. 62). Portanto, o objetivo desta atividade foi o de proporcionar formas de expressar

sentimentos, bem como de refletir sobre as músicas ouvidas, de modo a colocar em jogo, não somente a lógica do pensamento, mas a mobilização das subjetividades das alunas.

Por outro lado, quando as procuro orientar rumo a percepções mais ligadas aos elementos da linguagem musical, perguntando “Que elementos ou formas musicais você percebe nela?”, procuro encaminhar as alunas para uma diferenciação progressiva da textura musical, possibilitando um movimento também de objetivação. As respostas, por se tratarem de uma apreciação do início da Oficina (5ª aula), são pouco sistematizadas. Portanto, essa tarefa é algo pouco experienciado por elas. Surgem respostas, por exemplo, do tipo de **MA**, que diz “*Instrumentos (que não reconheço) – voz e assobio*” ou de **LE**, que escreve “*Bateria com ritmo de tambor. Ritmo muito forte. Poderia servir para capoeira?*”. Todas as alunas, sem exceção, dão respostas elementares a essa pergunta, por não possuírem instrumentos operatórios suficientes para uma análise mais profunda. **SI**, por exemplo, se fixa no fato de que a música possui um “*ritmo contínuo*”, o que é correto, porém explica pouco sobre os elementos ou formas musicais. Mesmo assim, como considerei os momentos de apreciação como exercícios de exploração ampla, ou seja, realização predominante de abstrações empíricas necessárias para o aprofundamento posterior das análises e significações progressivamente mais elaboradas, o que estava em questão, não eram apenas as respostas, mas o exercício de reflexão por si mesmo, em forma de escuta ativa.

Com a terceira pergunta, “O que o autor estará querendo dizer ou expressar através dela?”, voltada para as intenções do próprio autor, e não para as sensações causadas, como na primeira questão, as alunas deveriam fazer o primeiro exercício de descentramento, ou seja, de tentar se colocar no ponto de vista daquele que estruturou os sons em forma musical, para expressar alguma coisa. Vários tipos de respostas surgiram, algumas, inclusive, que não tinham nada a ver com o significado da música, como a resposta de **MA**, que achou que o compositor “*está dizendo que a caminhada é longa e difícil, mas tudo pode ser vencido*” ou de **VI**, que propõe que a música é “*para se mexer*”. Nota-se nesse tipo de resposta a impossibilidade das alunas de escaparem das hipóteses formuladas a partir de seus próprios pontos de vista.

Os títulos que atribuíram para a primeira música, assim como o fizeram para as demais, nesse momento de análise individual, também remeteram a questões subjetivas geradas durante a apreciação. **LE** diz que o título deveria ser “*Lamento*”, possivelmente porque tenha sentido a tensão almejada pelo compositor. **VI** atribui à música o título de “*O*

*movimento dos sons*”, provavelmente porque sentiu que a obra gera uma sensação de movimento, pois é dançante. Portanto, fixa-se nesse ponto, sem levar em consideração os demais elementos musicais envolvidos na trama sonora, como o timbre do cantor, por exemplo, que procura expressar uma voz de suspense. **SI**, que passa por um momento difícil em sua vida, atribui à obra, o seguinte título: “*Desabafo*”, descolando da música um significado associado ao seu próprio desejo de “*colocar para fora sua angústia*”, possivelmente. **MO**, que diz que o compositor está querendo expressar “*revolta contra algo*”, o que não está longe do significado intencional, diz que o título deveria ser “*Transgressão*”, e a música realmente fala de um sujeito transgressor. Portanto, intui os significados intencionais do compositor. Já **LU**, diz que o título deveria ser “*Sem passado*”, enquanto **VA** propõe “*O acontecido*” e **MA**, “*Vida para Viver*”, títulos vagos, para uma obra tensa, que provavelmente esteja mobilizando estruturas inconscientes de cada uma delas e, desse modo, diz respeito à subjetividade das alunas.

Assim, o mesmo movimento de subjetivação, e/ou objetivações parciais, portanto, pré-operatórias, são realizadas nesse momento de exploração individual, em relação às outras músicas, como já afirmei.

Depois dessa primeira audição individual, peço que as alunas se agrupem e entreguem outra folha coletiva, para que seja preenchida depois do debate relacionado à segunda audição.

#### 4.1.3.2 Análise das discussões coletivas

“Se a escuta requer concentração, a escuta crítica, por sua vez, envolve distanciamento em relação àquilo que se observa” (JEANDOT, 1997, p. 22). Assim, do movimento de subjetivação predominante a partir da escuta individual, proporciono às alunas modos de se objetivarem, através de reflexões conjuntas, argumentações e tomadas de consciência progressivas sobre o objeto em jogo, a partir das trocas de ponto de vistas.

Sabemos que ao contrário da linguagem convencional, a linguagem musical não expressa uma idéia intelectual definida, nem um determinado sentimento, mas aspectos psicológicos gerais (idem, p. 12), isto é, aspectos simbólicos que dependem não só da intenção do compositor, mas da recepção do ouvinte. Entretanto, é o domínio das regras que constituem a linguagem musical que possibilita ao compositor organizar sons musicalmente de modo a expressar determinada forma intencional, ou seja, uma

determinada expressão temática, por exemplo, como no caso das músicas que foram propostas às alunas durante essa atividade de apreciação. Da mesma forma, portanto, é o domínio progressivo dessas regras o que possibilitará às alunas condutas musicais cada vez mais elaboradas, não só na apreciação musical, em forma de reflexões, mas nas suas recriações e criações posteriores. Desse modo, mais do que a referência aos aspectos emocionais, isto é, às sensações pessoais causadas pelas apreciações, a atividade de discussão coletiva proporcionou outros modos de agir sobre as músicas apreciadas. Essa análise coletiva, abordo agora.

Antes de iniciar a tarefa, comento a elas o seguinte:

**E**<sup>51</sup> – *Eu escolhi uma temática para vocês.*

**LE** – Que é igual?

**MA** – Ela não trouxe nada alegre!

**LE** – Eu pensei assim, na busca, na espera de alguma coisa, na separação...

**VA** – Eu acho que depende do sentimento de cada um, (dirigindo-se a **MA** e contra-argumentando) para ti não teve nada de bom, mas eu ouvi coisas boas.

**MA** – Na minha concepção... (justifica-se)

**VA** – Eu vi romantismo, inclusive...

**MA** – Será que eu estou tão errada assim? (reflete com o contra-argumento de **VA**)

**SI** – Aquela última é bonita!

**LE** – A última é lindíssima! A segunda, também eu achei bonita (complementando o discurso de **VA** e sendo recíproca a **SI**)

**LU** – A terceira, assim, parecia uma história que se passou num tempo, num vilarejo. Um homem que não estava assumindo o amor dele, estava abandonando a mulher!

**LE** – A única que eu não gostei foi da três.

**SI** – Eu botei assim, na terceira, que eu tive a sensação que a música de fundo dava medo. Mas a parte cantada parecia um acalanto.

**E** – *Vamos nos dividir em grupos e fazer a segunda parte da tarefa, respondendo o segundo questionário.*

Os discursos das alunas são complementares, recíprocos ou contra-argumentativos, dependendo das sensações particulares e demonstram a importância do debate para poder observar o objeto por vários ângulos. O comentário de **MA**, “*Ela não trouxe nada alegre!*” anuncia sua intuição sobre a temática em jogo. O comentário de **VA** remete a um outro ponto expressivo: “*Eu vi romantismo, inclusive...*”.. Assim, em meio às sensações de tensão, alguns dos compositores parecem trazer a idéia de um amor unilateral (música 1), amor doente (música 3) ou amor impossível (música 4). Essas trocas de idéias são possibilitadas, portanto, nesses momentos de discussão coletiva: os pontos de vista que

<sup>51</sup> Minhas falas, em meio as das alunas, estarão sempre em itálico e indicadas pela letra E (experimentadora). O que aparecerá entre parênteses, serão nossas ações e comentários analíticos.

geram conflitos, são complementares. Os comentários de **SI** “*Aquela última é bonita!*” e **LE** “*A última é lindíssima! A segunda, também eu achei bonita.*”, mobilizam as colegas, no sentido de que uma expressão de tensão, por exemplo, apesar de despertar sentimentos de peso, angústia, pode ser bela. Sentimentos paradoxais são comentados, negados, avaliados, reconstituídos, despertando conflitos que geram reflexões não apenas superficiais ou sincréticas, mas progressivamente mais profundas. Embora as alunas estivessem realizando predominantemente abstrações empíricas nessa atividade, as abstrações reflexionantes, através de coordenação de ações mentais, também estavam ocorrendo. Esse princípio do equilíbrio progressivo decorrido de abstrações reflexionantes, ou equilíbrio majorante, do ponto de vista piagetiano é definido da seguinte forma:

Toda esta evolução é dirigida, assim, por uma lei de equilíbrio entre as diferenciações e as integrações resultando as primeiras do processo de “reflexionamento” próprio das abstrações reflexionantes, que retira de um nível inferior certas ligações, empregadas implicitamente, ou simplesmente implicadas, mas não notadas, para as transformar em objetos de pensamento do nível ulterior. As segundas resultam, então, “reflexões” ou reorganizações necessárias, sobre o novo plano do sistema assim enriquecido pela introdução destes objetos de pensamento não considerados até então. Esta “reflexão”, segundo aspecto da abstração reflexionante, é, então, necessariamente generalizadora, pelo fato de que ela se apóia sobre uma totalidade mais ampla. (PIAGET, 1995, p. 28)

A terceira música, de modo especial, causa sensações diversas nas alunas. Os sons não estão organizados de forma convencional. **LU**, de modo impressionante, parece captar na expressividade de cantor e nas formas que ele compôs sua música, a tristeza implícita nas palavras cantadas e fundo musical, dizendo: “*A terceira, assim, parecia uma história que se passou num tempo, num vilarejo. Um homem que não estava assumindo o amor dele, estava abandonando a mulher!*”. Na verdade, podemos dizer que o homem, nessa narrativa musical, ao assassinar a garota, estava a abandonando, de alguma forma, ao guiar-se por condutas psicóticas. **SI** expõe a contradição que existe entre o medo (despertado pelos sons bizarros) e a sedução da desculpa (voz do cantor), comentando os sentimentos despertados pela mesma obra.

Pergunto se elas procuraram prestar atenção nas letras, que foram cantadas em inglês, mas todas dizem não ter se fixado neste ponto, pois não entendem ou compreendem parcamente o inglês.

As alunas ouvem trechos das músicas novamente e discutem o que cada uma anotou, para juntas, responderem à segunda parte da tarefa. As trocas realizadas nesse

momento coletivo reorganizam as interpretações pessoais, para chegarem a uma maior aproximação da intenção do compositor. Fico passando em cada um dos grupos e questionando as interpretações, desafiando-as a refletirem conjuntamente.

Música 1, discussão coletiva:

No grupo de **SI**, **LE** e **LU**, elas debatem se o ritmo da música 1 é contínuo ou não. **SI** e **LE** acham que sim. **LU** acha que não. Coloco um pedaço da música. **LE** diz que se pode fazer capoeira com esta música. Talvez esteja fixa no tipo de base rítmica, batida em um som bem grave. Chegam à conclusão que o fundo musical, em termos rítmicos, é contínuo. Nessa primeira discussão, podemos verificar o quanto elas saem de um quadro de fruição individual, em que se referiam predominantemente às emoções despertadas pela música, para explorarem a organização dos elementos da linguagem musical, no caso, a base rítmica.

Volto para o outro grupo (**VA**, **VI**, **MO** e **MA**), que debate a sensação de movimento que a música causa. Faço com que **VI** opine sobre isto, pois a aluna geralmente só escuta as colegas. Ela diz que anotou isso na sua ficha individual. O título que deu à música foi “*Movimento dos sons*”, como já afirmei. Embora não estivesse se manifestando, **VI**, portanto, concordava com as colegas fortemente, mas permanecia calada. Foi necessária minha intervenção para que se manifestasse. Nesse grupo, a intuição geral sobre a organização rítmica é a fonte das discussões das alunas, da mesma forma.

**VA** diz que o título, se fosse apenas movimento, não diria nada sobre a música, contra-argumentando a opinião da colega. Os conflitos sócio-cognitivos são desencadeados nesse momento e geram debates que fazem cada uma refletir sobre as proposições das outras. Sugiro que procurem chegar a um consenso, como forma de sintetizar as idéias debatidas.

As mesmas perguntas propostas na parte individual, agora, são propostas ao grupo. Elas, portanto, necessitam chegar a um consenso para responder as mesmas perguntas, o que proporciona uma melhor sistematização dos pensamentos individuais. A respeito disso, Piaget afirma que:

Pensar en función de los otros es, pues, sustituir el egocentrismo desde el punto de vista próprio, y los absolutos engañosos de la imposición verbal, por un método de relaciones verdaderas, asegurando, no solamente la comprensión recíproca, sino también la constitución de la razón misma. A este respecto, el

producto esencial de la cooperación no es outra cosa que “la lógica de las relaciones” (PIAGET & HELLER, 1962, p.15)

As respostas compartilhadas encontram-se no quadro abaixo.

<b>Grupos</b>	<b>Respostas para música 1 – Intruder</b>
	<b>Quais as principais sensações compartilhadas?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	Revolta, angústia.
<b>LE, LU, SI</b>	Envolvimento que nos leva ao ápice.
	<b>Quais as formas musicais que mais chamaram a atenção do grupo? Por quê?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	Batida forte, constante.
<b>LE, LU, SI</b>	Ritmo forte, contínuo (fundo da música). Precisamos escutar a música novamente. Tambor, assobio.
	<b>O que vocês acham que o autor quis expressar através dela?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	Caminhada, descoberta, movimento em busca de algo.
<b>LE, LU, SI</b>	Protesto, necessidade de mudança.
	<b>Que título dariam a ela?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	A vida sem movimento
<b>LE, LU, SI</b>	Desabafo, lamento.

No grupo de **VA, VI, MO e MA**, da tese da movimentação gerada pela música, através de uma “*Batida forte, constante*”, surge a antítese expressa pelo título que atribuem à música: “*A vida sem movimento*”, pensamentos contraditórios que geram polêmica no grupo. Portanto, apesar de chegarem a um consenso descrito no quadro acima de que o compositor quis expressar “*Caminhada, descoberta, movimento em busca de algo*”, não propõem uma síntese coerente, pois negam suas teses a partir da escolha do título. Entretanto, esses movimentos pré-operatórios de reflexão fazem parte do processo geral de construções das alunas. São ações produtivas, no sentido de gerenciamento progressivo das condutas musicais.

Ambos os grupos se fixam na totalidade organizadora da música que tem a ver com a batida rítmica constante, como podemos ver nas respostas à segunda pergunta. Essa construção a respeito da pulsação é bastante precoce, como constatei na pesquisa de Mestrado (KEBACH, 2003). Elas assimilam aquilo que conseguem organizar em forma de pensamento, a partir de seus esquemas construídos.

As percepções, portanto, têm a ver com a fixação no elemento conservado, contínuo, e não nos detalhes da trama sonora, o que só seria possível com uma construção mais elaborada sobre o objeto musical. Entretanto, esses detalhes são percebidos aos poucos (tambor, assobios), mas sem que haja uma descrição que garanta a lógica da trama estrutural realizada pelo compositor de modo intencional. Mesmo assim, são essas



diferenciações progressivas que levarão às sínteses mais elaboradas, em forma de conexões lógicas.

A importância de se proporcionar esse tipo de atividade, que mobiliza não somente a lógica do pensamento, mas também a subjetividade das alunas, como já propus, está na representação dos aspectos identificados no material sonoro, especialmente em se tratando de uma Educação Musical voltada para a sensibilização, cujos sujeitos que aprendem ainda possuem esquemas de ação elementares sobre a música. Na produção individual de símbolos, está claro que o objeto intervém, porque a interação entre o sujeito e os símbolos construídos coletivamente por sua cultura interfere nas significações do mesmo. Assim, a “aculturação musical”<sup>52</sup>, como reconhecimento de elementos contidos na estrutura da música tonal ocidental, é um objeto construído de modo espontâneo pelo sujeito e que interfere nestas atribuições individuais e coletivas nas atividades apreciativas. É o caso da verificação da batida constante, por exemplo.

**LE, LU e SI** percebem que o compositor quer gerar sentimentos negativos e anotam as seguintes sensações: “*Protesto, necessidade de mudança*”. Atribuem à música o título de “*Desabafo, lamento*”, síntese dos títulos que **LE** e **SI** atribuíram individualmente à música e que também tem a ver com sentimentos negativos despertados pela escuta ativa. **LU** concorda, pois também sente “*protesto, cansaço e revolta*” na expressão do compositor.

Mesmo que as alunas não tenham interpretado a expressão musical exatamente de acordo com a intenção do compositor, esses movimentos de descentração, não somente em buscar sínteses coletivas para as respostas, mas de procurar interpretar a “linguagem musical” expressa pelo compositor, são um exercício produtivo de exploração sonora, reflexão progressiva e trocas de pontos de vista.

#### Música 2, discussão coletiva:

Antes de iniciarmos a apreciação da segunda música, debatemos um instante.

**MA** – A segunda parece que leva a gente para algum lugar, parece música indiana...

**E** – *Que língua tu achas que ele estava falando na segunda, tu te lembra?*

**MA** – Lembrou-me algo indiano...

**LE** – Parece uma viagem pelo espaço...

---

<sup>52</sup> Interiorização de esquemas acústicos, graças aos quais podemos aprender um dado musical capaz de escolher semelhanças ou diferenças, repetições e modulações (FORQUIN e GAGNARD, 1973).

**SI** – É, místico, muito místico... (**LU** aparenta não concordar, balançando negativamente a cabeça).

**VA** – Vocês não acham que isso parece uma mulher chorando, gente?

**MO** – É árabe, né? (Propõe algo diferente de **MA**).

**MA** – Algo que aparece aí é uma lamentação (complementa a fala de **VA**).

**SI** – Eu não senti isso, eu senti assim, alguma coisa de paz, de calma... (contra-argumentando).

**VA** – Paz, não foi bem o que eu botei... Mas algo, assim, que te envolve, porque parecia assim, que a música tinha momentos leves... (complementa **SI**).

**E** – *Aquilo que o compositor queira passar pode ser uma coisa... O que o receptor vai compreender, depende do estado emocional ou das construções anteriores dele, o significado pode mudar...*

**LE** – Depende então dos hormônios, de como estão hoje, então (ri)?

**E** – *Até isso pode influenciar, pois o estado de espírito influencia. Mas existem coisas em comum. Pensem, então, qual é a temática de hoje? O que essas músicas trazem em comum? Elas poderiam ser trilha de que tipo de filme, por exemplo?*

**MA** – A primeira não houve discordância aqui, mas a segunda já está tendo.

**E** – *É, porque a segunda faz parte de um filme bem diferenciado. Tenho certeza de que muitas de vocês já assistiram a este filme, mas esta música poderia fazer parte de um outro gênero de filme, por exemplo.*

**MA** – Mesmo que eu seja eclética e escute um tipo de música para cada momento, esta música, por exemplo, eu não ouviria em momento nenhum. É um peso muito grande...

**VA** – Ela é tão linda, que eu queria ver em que cena ela estava... (contra-argumenta).

**E** – *Depois eu conto o filme.*

Como podemos observar, os conflitos e complementaridades estão sempre presentes nos discursos das alunas, gerando reflexões coletivas. Esse desafio de falar sobre uma possível trilha sonora, desequilibra as alunas e as faz mergulharem em um debate filosófico e de várias sensações a respeito. Comentam que enxergam uma dançarina árabe movendo véus, um deserto, mistério, algo que vai se distanciando. Concordam que não é algo que está chegando, mas algo que está no fim, indo embora. Em função dessa distância, abordam a lamentação de algo paradoxalmente sofrível e leve. Algumas dizem que gostaram e outras não. **VA** e **VI**, que gostaram, dizem que é leve, **MA** e **MO**, que não gostaram, acham que é um lamento. As sensações despertadas por essa música se aproximam mais do que a anterior, das sensações intencionais. Entretanto, como podemos notar pelos discursos divergentes, sensações antagônicas são despertadas. Essa dialética do pensamento, em busca de uma regulação ativa, gerada por perturbações internas subjetivas diante do objeto apreciado, é melhor compreendida pela seguinte proposição piagetiana,

Ora, a velha noção de equilíbrio só tem sentido nas ciências biológicas e humanas numa perspectiva de auto-regulação, o que evoca, de perto ou de longe, processos dialéticos, porque numa seqüência de desequilíbrios ou crise de

reequilíbrios em progresso nas precedentes, há intervenção necessariamente dos conflitos entre tendências a princípio antagonistas e finalmente « ultrapassadas », não por um balanço físico de suas forças, mas por uma reorganização que constitui a síntese equilibrada. (PIAGET, 1973, p.13)

Os grupos chegam aos seguintes consensos, segundo o quadro abaixo:

<b>Grupos</b>	<b>Respostas para música 2 - Tales of the future</b>
	<b>Quais as principais sensações compartilhadas?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	Vazio, distância.
<b>LE, LU, SI</b>	Penetrante, vem do fundo da alma.
	<b>Quais as formas musicais que mais chamaram a atenção do grupo? Por quê?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	Instrumentos “delicados”, alguns sinos.
<b>LE, LU, SI</b>	Som árabe, elementos místicos, sons de vento.
	<b>O que vocês acham que o autor quis expressar através dela?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	Relembrando com angústia o passado.
<b>LE, LU, SI</b>	Busca de algo.
	<b>Que título dariam a ela?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	Introspecção – (busca de algo interior, seja bom ou ruim).
<b>LE, LU, SI</b>	Incógnita.

A música, para ambos os grupos, leva à introspecção, a algo místico, como podemos notar no quadro. Nessa apreciação ativa livre, ou seja, na qual o sujeito não tem uma tarefa específica de identificar o autor da obra, ou apenas seu título, por exemplo, o foco está nos variados graus de organização estruturante sobre o objeto sonoro.

Segundo Ferreiro (2001), o sujeito piagetiano “não é ativo porque faz muitas coisas, é ativo porque está continuamente organizando e reorganizando seus esquemas assimiladores” (p. 66). Num nível elementar de estruturação musical, “mesmo havendo uma parte de acomodação, a participação do objeto é mínima e os graus de liberdade do sujeito são máximos” (p. 64). A liberdade expressiva e a imaginação posta em jogo nessa atividade direcionada, primeiramente individual e depois coletiva, leva os sujeitos, como constatei em suas produções musicais, a um grau de criatividade que extrapola a mera reprodução cultural. A consequência disto é o desenvolvimento das relações interpessoais, graças ao descentramento progressivo, através da interação com diversidades subjetivas (das colegas e dos próprios compositores) nas atividades coletivas.

### Música 3, debate coletivo:

A terceira música é a que mais gera estados de tensão nas alunas. Elas, de modo geral, demonstraram certa angústia ao ouvirem atentamente essa música.

Espontaneamente, os grupos começam a falar durante a terceira escuta ativa. As falas são complementares em certos aspectos e apontam o objeto por vários ângulos:

**LE** – Algo frio.

**LU** – Aparece um pandeiro, repetindo (proposição complementar e com outro foco).

**LE** – Voz grave, sussurro (outra observação complementar)

**LU** – Acho que poderia colocar esta coisa da indiferença, engano, frustração. (idem)

**VA** – Parece não combinar, sons graves (novamente).

**MA** – Parece não combinar, apesar de se manter sempre aquele tum, tum, tum... (amplia o comentário, complementando a frase e sendo recíproca a **VA**).

**VA** – Apesar de manter os sons compassados. Como é que é (dirigindo-se a **MA**)? Ou a batida... (reciprocidade à fala de **MA**)

**MO** – A voz parece não combinar com o instrumental (é recíproca ao pensamento de **VA**)

**MA** – Algo fora de sintonia, gelo, frio.

**VA** – Eu vi romantismo (aponta mais uma percepção).

**VI** – Socorro, tristeza pedido de ajuda (opõe-se de alguma forma à percepção de **VA** e complementa o de **LU**).

Aos poucos, as alunas já não se remetem mais apenas aos sentimentos despertados pela música, mas procuram se centrar nas formas sonoras organizadas (*“Aparece um pandeiro, repetindo”, “Parece não combinar, sons graves”, “A voz parece que não combina com o instrumental”, “Parece não combinar, apesar de se manter sempre aquele tum, tum, tum...”, “Apesar de manter os sons compassados. Como é que é? Ou a batida...”*). Retiram algumas informações do objeto, por abstrações empíricas e relacionam, por abstrações pseudo-empíricas, algumas idéias propostas a outras, expressando as conexões que fazem através da diferenciação de alguns elementos, nos quais se centram, a partir de seus esquemas de ação, integrando esses novos conhecimentos às suas estruturas mentais. Nesse caso, as informações causadas pelas abstrações de cada aluna mobilizam as ações mentais das outras, gerando novas descobertas e novas relações, através da reflexão coletiva.

O outro grupo debate e se opõe em alguns aspectos:

**VA** – Esta marcação é importante.

**LU** – Parece a história de uma vida, uma vida que não foi muito bem. (observa por outro ângulo)

**LE** – Para mim parece trilha de suspense (contra-argumenta).

**LU** – Não, para mim é drama. Parece história de guerra (outro contra-argumento)

**LE** – Para mim é suspense e me lembrou muita a trilha do “Senhor dos Anéis” e “Harry Potter” (reafirma sua proposição inicial)

**SI** – Eu acho que ... Vou botar suspense (é recíproca à **LE**).

Nesse grupo, o predomínio das reflexões está apoiado na espécie de temática abordada pelo compositor. Se levarmos em conta que a proposta da composição musical é justamente expressar algo, então essa discussão é tão importante quanto a anterior, pois foca o objeto sonoro por um outro prisma: o significado implícito na organização sonora em forma de expressão musical. Isto é, a música, como já propus, não possui somente um caráter lógico estrutural. Ela deve representar, como em todas as áreas artísticas, sobretudo um espaço de expressão do simbólico, o que é uma das características das regulações dinâmicas que definem sua expressão e funcionamento.

As impressões coletivas anotadas foram as seguintes:

Grupos	Respostas para música 3 - <i>Wishful beginnings</i>
	<b>Quais as principais sensações compartilhadas?</b>
VA, VI, MO, MA	Desencontro, confusão
LE, LU, SI	Indiferença, engano, frustração.
	<b>Quais as formas musicais que mais chamaram a atenção do grupo? Por quê?</b>
VA, VI, MO, MA	O vocal parece não combinar com o instrumental, o instrumental segue uma marcação constante.
LE, LU, SI	Pandeiro, voz grave.
	<b>O que vocês acham que o autor quis expressar através dela?</b>
VA, VI, MO, MA	O desequilíbrio.
LE, LU, SI	Não podemos esperar. O tempo passa...
	<b>Que título dariam a ela?</b>
VA, VI, MO, MA	A busca de um encontro.
LE, LU, SI	Renúncia.

A forma com que o fundo musical está organizado em contraste em relação à melodia entoada pelo cantor produz nelas o sentimento de “*Desencontro, confusão*”, ou de “*desequilíbrio*”. Essas sensações parecem ter a ver com o que o compositor quer transmitir. Na própria música há uma contradição entre a voz e a harmonia, como já afirmei na descrição da mesma. Aos poucos, no decorrer dessa atividade, as alunas vão se distanciando do mundo real para imergirem no mundo da imaginação gerado por essas trocas de sensações despertadas durante as apreciações ativas.

Apesar da temática pesada trazida nesta aula, elas demonstram um interesse e uma concentração profunda em traduzir em palavras as idéias que lhes passam pelo pensamento. Querem desvendar os mistérios impregnados nas formas sonoras expressas nas obras ouvidas.

Pergunto-me, nesse momento, o que há de fascinante no medo intencionalmente gerado a partir de expressões simbólicas por algumas obras de arte de qualquer natureza? Por despertarem em nós o medo e, da mesma forma sabermos que se trata de objetos

simbólicos (não corremos perigo real), exercitamos nossa capacidade de dominá-lo (o medo), assim como fazem as crianças, quando procuram reviver fantasiosamente os conflitos do cotidiano, através de seus jogos simbólicos. Portanto, o que está em jogo, nessa atividade, além da exploração e domínio progressivo sobre os elementos da linguagem musical, é o domínio das próprias atividades interiores, inconscientes, afetivas. Essa proposição ficará ainda mais clara no capítulo da criação musical.

Música 4, análise coletiva:

Na escuta dessa obra, as alunas têm a sensação de que o compositor está procurando descrever caminhos percorridos, em forma de suspense. Relatam a sensação de batalha, de fuga e, descrevem a segunda parte como algo triste, porém que se resolve e acalma, ou como um fim trágico, sentimentos antagônicos, que tem a ver com a intenção do compositor em amplificar as sensações das imagens, através de sua composição musical narrativa.

Como pude notar no quadro das sínteses coletivas, as alunas, de modo geral, nessa música, conseguiram se aproximar muito mais das intenções do compositor que na apreciação das outras. Minha hipótese é a de que se trata de uma música narrativa, ou seja, criada como fundo musical para imagens prontas.

<b>Grupos</b>	<b>Respostas para música 4 - Escape to Paris</b>
	<b>Quais as principais sensações compartilhadas?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	Suspense, velocidade.
<b>LE, LU, SI</b>	Triunfo, (culminância em paz).
	<b>Quais as formas musicais que mais chamaram a atenção do grupo? Por quê?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	Variação de intensidade
<b>LE, LU, SI</b>	Orquestra.
	<b>O que vocês acham que o autor quis expressar através dela?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	Após percorrer um caminho, um fim trágico.
<b>LE, LU, SI</b>	Vitória, após muita luta.
	<b>Que título dariam a ela?</b>
<b>VA, VI, MO, MA</b>	O fim de um caminho.
<b>LE, LU, SI</b>	A Sinfonia do triunfo.

Os recursos utilizados, através de ícones (timbres próximos a objetos concretos) e índices (andamento rápido para representar uma fuga ou modo menor, para despertar tristeza), levam os significantes mais próximos aos significados. Portanto, são percebidos pelas alunas nesta obra, mais do que nas outras. No quadro, as sínteses coletivas expressam interpretações muito próximas às intenções gerais do compositor (“*Após percorrer um*

*caminho, um fim trágico”* ou *“Vitória, após muita luta”*) que narra a fuga desenfreada do personagem principal e seu êxito, em escapar, entretanto, ainda permanece triste, em função de sua tragédia pessoal.

*Impressões gerais sobre a atividade:*

Depois dos debates coletivos, o primeiro grupo (**VA, VI, MO, MA**) aborda que todas as músicas despertam o lado emocional das pessoas, fazem vir à tona os sentimentos, sejam bons ou ruins. O segundo grupo (**LE, LU, SI**) diz que as músicas têm em comum o suspense e/ou o drama.

**E** – *Tem algo em comum nessas 4 músicas ou não?*

**VI** – Elas têm em comum trabalhar o emocional da pessoa.

**LU** – Tem a ver. Parece uma história que foi contada. A história de uma vida, de uma guerra (comentário complementar).

**LE** – Acho que elas têm em comum, o suspense (agrega uma visão por outro ângulo)

**MO** – O que tem em comum nelas é a presença do eletrônico e de variedades de sons, exploração de sons diversos (complementa com aspectos relacionados à trama sonora).

**VA** – Todas podem ser trilhas de filmes (observa, complementando **LE** e **VI**).

**MA** – São todas depressivas. Não despertaram nada de bom. Pensando no lado emocional, todas são pesadas. Só coisas ruins, sentimentos negativos. Até tentei buscar alguma coisa boa, mas não vinha nada. Distância, perda, separação, morte... (reciprocidade a **VI**).

**VA** – Ah! Mas a primeira tinha um embalo bom (contra-argumenta as colegas).

**MA** – Mas, emocionalmente falando não despertou nada de bom (explica-se).

O objetivo proposto de compreensão da temática fica explícito nessas últimas falas das alunas. Porém, elas não enxergam a música somente por esse prisma. **MO**, por exemplo, propõe os modos de exploração sonora e **VA** e **MA**, ao invés de se remeterem à temática em jogo, procuram expressar aquilo que sentem.

Finalmente, comento as obras (compositor, intérpretes, estilos, etc.), explicando que podemos gerar, a partir das organizações sonoras em formas musicais, “n” tipo de expressões e causar “n” tipo de sensações, que não dependem somente das nossas intenções, mas também, das recepções dos ouvintes.

#### **4.1.4 Apreciação da paisagem sonora**

Em outra apreciação, demandei às alunas que ouvissem a paisagem sonora de um determinado ambiente. Como forma de aprofundar a concentração auditiva e aguçá-la,

propus que elas fizessem em casa um exercício de descrição das paisagens sonoras que preferissem. Esse exercício é proposto por Schaffer (1996) e o objetivo é enriquecer a criatividade e as diferenciações sonoras daqueles que a realizam. Desse modo, o apreciador tem a chance de “abrir” os ouvidos, na tentativa de enxergar o mundo de um modo diferente, através da audição da paisagem sonora. Poderíamos, então, dizer, de modo metafórico, que o sujeito tem a oportunidade de “olhar” o mundo com os ouvidos. Esses sons e ruídos escutados podem contribuir para o enriquecimento do repertório de timbres no momento de arranjar uma música, por exemplo. Ao aguçarem a audição, prestando atenção e classificando os sons em repetidos, contínuos ou únicos, assim como propõe Schaffer, ou classificá-los como sendo sons da natureza, humanos ou tecnológicos, abre-se a possibilidade de novas diferenciações sobre a matéria-prima musical que é o som. Paisagens como a de um posto de gasolina, da escola, de casa, de um prédio em construção, foram arroladas e descritas pelas alunas.

Alguns dos sons arrolados pelas alunas foram apontados como passíveis de sistematização e, portanto, como fontes de material de arranjo para uma criação musical.

O desejo de alcançar conceitos logicamente interligados constitui a base emocional desse jogo livre de organizações sonoras. Do ponto de vista psicológico, esses jogos combinatórios parecem constituir o aspecto essencial do pensamento produtivo, antes mesmo que essas idéias possam ser comunicáveis, e que surjam, assim conexões lógicas verbais (OSTROWER, 1987). O exercício de organizar e reorganizar os sons, através, num primeiro momento, de pensamentos sincréticos, a fim de lhes dar uma ordem, ou uma forma de equilíbrio, que faça sentido, é uma etapa necessária à construção musical, como já propus.

Na Dissertação de Mestrado (KEBACH, 2003) dediquei um capítulo para analisar as diferenciações dos parâmetros do som (intensidade, duração, altura e timbre), através da proposição de uma prova clínica, em que os sujeitos pesquisados deveriam, através da escuta ativa, identificar as transformações ocorridas nesses parâmetros durante a execução de um trecho musical. Nessa época, já pensava na atividade de escuta como uma forma de proporcionar ao sujeito um tipo de ação sobre o objeto musical que o desenvolvesse, embora, como já afirmei, sempre tivesse a convicção de que essa atividade, por si mesma, fosse apenas uma forma complementar às atividades de criação e recriação musical, na construção desse conhecimento. Nas tarefas de apreciação da Oficina de Musicalização Coletiva, essa hipótese foi reafirmada.



Na análise dos protocolos anotados no momento da atividade de descrição da paisagem sonora, pude constatar descobertas importantes realizadas pelas alunas. Vejamos essa proposição mais de perto.

**MO** afirma que através desse exercício, pela primeira vez conseguiu se dar conta de que haviam mais de quatro espécies de pássaros em volta de sua casa, emitindo sons diversos. Ela diz que se deu conta de vários barulhos que antes passavam despercebidos. **MA** diz que o exercício é importante para aguçar a audição. Ela diz que o mundo está muito barulhento e não se consegue mais distinguir a diversidade de sons, a menos que se pare para prestar a atenção. **MO** acha que mesmo quando há silêncio, a atenção não está voltada para os sons, mas para várias outras coisas, quase sempre visuais.

**LE**, que foi até um posto de gasolina para escutar os sons, diz que sua paisagem sonora não teve o mesmo foco afetivo que as demais paisagens apreciadas. Afirma que os ruídos do posto são, predominantemente, sons produzidos por máquinas, e não pela natureza. Diz que foi em um lugar em que não ouviu nada de pássaros ou outros animais. Ela achou que seria mais fácil criar arranjos musicais com sons da natureza do que com sons de motos, carros, etc. **MA**, em contrapartida, diz que imaginaria um rock arranjado com estes ruídos todos. Proponho que os compositores contemporâneos utilizam justamente os ruídos, por exemplo, de uma fábrica, para demonstrar como a paisagem sonora se modificou, ao longo do tempo, através do avanço tecnológico. O debate produziu a reflexão sobre as sistematizações sonoras possíveis dessas descobertas das alunas realizadas durante a apreciação das diversas paisagens.

**MO** traz um questionamento de como escrever uma determinada sistematização de ruído que pensou em casa, e isso gera um conflito em sala de aula, mais emocional do que cognitivo, por parte de **LE**. Ela, contrariando **MO**, propõe que o objetivo da Oficina não é a aprendizagem da teoria musical. Ela diz que já na aula passada eu estava dando muita atenção para determinado grupo que estava querendo compreender a teoria e ela, em contrapartida, estava perdendo o interesse pelas aulas, já que alguma coisa sobre teoria musical, ela já sabia, como os lugares das alturas na partitura, por exemplo. **MO** diz que a colega está jogando um “balde de água fria” em seu interesse teórico-musical. **LE** diz que eu estou dando demasiada atenção às alunas que querem aprender teoria e fugindo da proposta primeira da Oficina que era aprender a criar música. Na verdade, **LE** está focalizando seu próprio desejo, ao fazer parte do grupo da Oficina: aprender a criar música. Gera-se um conflito sócio-emotivo nesse momento que deverá ser gerenciado por mim,

para que não haja bloqueios por parte de **MO** nem de **LE**. **LU** propõe que **LE** está com ciúme da atenção que dou às necessidades cognitivas de **MO**. Digo que a proposta primeira não era a de realmente chegar à formalização. Que esse foi um caminho natural percorrido por várias delas e que estou ali para atender a demanda de todas. Faço **LE** enxergar que ela própria tem bastante espaço dentro da Oficina, que suas apresentações em média são mais longas do que as das outras alunas, já que é comunicativa, interessada e pesquisa em casa com muito afinco as propostas que demando. Enfim, que temos que pensar num gerenciamento, numa economia das trocas realizadas na Oficina, para que todas possam sair satisfeitas, felizes e com construções progressivas. **MO** afirma que foi exatamente **LE** quem despertou seu interesse em compreender a partitura, já que a colega trouxe na semana anterior sua frase melódica inventada escrita na partitura convencional. **ME** diz que ela também está muito interessada na escrita e leitura formal, pois é uma coisa totalmente nova para ela, apoiando o desejo de **MO**. **ME** diz que sempre via partituras mas não entendia nada sobre elas e agora, estava começando a compreender, o que lhe despertou uma curiosidade imensa. **MA** diz que temos que fazer o que é comum para todas e já que **LE** teve a oportunidade de mostrar suas criações em aulas anteriores, **MO** e **ME** também tinham o direito de um pouco mais de atenção.

Essa situação, portanto, além de proporcionar o desenvolvimento das alunas, em relação às diferenças sonoras possíveis nas paisagens apreciadas, provoca outros tipos de interesse por parte de algumas, em conhecer de que modo registrar esses sons, por exemplo. A partir do conflito produzido pela divergência de interesses, uma outra oportunidade surge: a de desenvolverem um quadro de relações democráticas em ambiente de aprendizagem, isto é, de regularem-se, levando em consideração o gerenciamento das trocas em grupo e a satisfação de todas.

Em um dos artigos de Piaget recolhidos por Parrat-Dayan (1994, p.174), o autor explica que o adulto é submetido, por parte de seu grupo, a uma forte pressão espiritual. Porém, graças à cooperação moral e intelectual, ele possui ferramentas que lhe permitem resistir às tiranias do grupo e às opiniões ilusórias. Desse modo, para melhor cooperar, é necessário livrar-se do egocentrismo individual, seja ele moral ou intelectual, para que possamos nos colocar no ponto de vista do outro. Na situação acima descrita, podemos ver como o respeito entre as integrantes do grupo e as intervenções em forma de explicação que coloquei em jogo, fizeram com que **LE** se desse conta de que não era apenas o seu interesse que estava em jogo, pois, ao final da aula, procurou desculpar-se pelo acontecido.

Mais tarde, **MO** procura, da mesma forma, dizer que tomou consciência de que não pode monopolizar as atenções para seus interesses específicos, que deve dar espaço para as colegas se manifestarem, também. Piaget, no mesmo artigo, explica que o adulto se mantém egocêntrico todas as vezes que uma disciplina não se impõe ao seu pensamento. Nos seus pensamentos íntimos e atividades privadas, sempre realiza antes seus próprios interesses e fantasias, mas uma atividade coletiva coloca em cheque esses modos de pensamento sincrético, desenvolvendo condutas cooperativas, através dos conflitos que surgem.

Assim, essa atividade apreciativa desencadeou reflexões que foram além das pesquisas sonoras. Despertou conflitos a respeito do gerenciamento das relações sociais estabelecidas em ambiente de aprendizagem. Isso só é possível num ambiente democrático, em que todos tenham a oportunidade de falar aquilo que pensam, ou seja, em que haja simetria nas trocas sociais.

#### **4.1.5 Apreciação de músicas “clássicas” de várias épocas**

Em música, o termo “clássico” é empregado de dois modos:

As pessoas, às vezes, usam genericamente a expressão “música clássica”, considerando toda a música dividida em duas categorias: “clássica” e “popular”. Para o musicólogo, entretanto, “Clássico” com “C” maiúsculo tem sentido especial preciso. O termo designa especificamente a música composta entre 1750 a 1810 – período bem curto, que inclui a música de Haydn e Mozart, bem como as composições iniciais de Beethoven. (BENNET, 1986, p. 45).

Segundo Bennet (1986) “A palavra ‘clássico’ deriva do latim *classicus*, que significa um cidadão (e, posteriormente, um escritor) da mais alta classe” (idem). Em meio à cultura ocidental o sentido da música clássica se tornou um bem cultural de valor privilegiado e, algumas pessoas, especialmente no meio acadêmico musical (graduações, pós-graduações, conservatórios), embora isso já tenha se modificado muito, acabam acreditando que esse gênero possui um valor maior do que os demais. Opõe-se o clássico ao popular e em tempos de “aburguesamento” cultural, como diz Fuks (1991), a música popular é desmerecida, embora a maior parte da população identifique-se com ela. Entretanto, nenhum estilo musical deveria ser desmerecido e a oferta de diversos tipos de organização musical deve ser o foco de uma Educação Musical adequada. Assim, procurei oportunizar uma interação entre as alunas e a música clássica.

Na oitava aula as alunas ficaram com o seguinte tema: procurar uma obra de arte (visual) que caracterizasse os seguintes períodos:

- Arte do período Medieval de 800 a 1400: **LE**
- Arte do Renascentista de 1450 a 1600: **LU**
- Arte do período Barroco de 1600 a 1750: **VI e SI**
- Arte do período Clássico<sup>53</sup> de 1750 a 1810: **MO**
- Arte do Romantismo de século XIX – de 1810 a 1910: **VA e TA**
- Arte contemporânea de 1910 até os dias atuais: **MA e ME**

Na nona aula, trouxe informações verbais a respeito da estrutura musical das músicas desses mesmos períodos, assim como alguns conceitos novos da linguagem musical, e as alunas falaram sobre cada obra que trouxeram, sobre quem as criou, como eram as artes visuais deste período, etc. Distribuí uma folha para que anotassem, mesmo que de modo sincrético (parcial), o que haviam compreendido sobre as informações a respeito dos seguintes elementos da linguagem musical: estilo musical, melodia, harmonia, ritmo, timbre, forma, textura e expressão. Pedi também, que anotassem como esses elementos eram organizados em cada período. O objetivo era verificar se na aula seguinte (décima aula), decorrida uma semana, poderiam voltar às informações anotadas e relacionar as músicas de cada um dos períodos acima, às obras de artes visuais dos mesmos períodos.

A tarefa foi baseada nos estudos de Gobbi (1999). Ou seja, a partir dos dados sobre as obras visuais, e suas formas de expressão naqueles contextos (períodos históricos específicos), que elas próprias buscaram conhecer e as informações que trouxe sobre novos elementos musicais, e como esses eram trabalhados em cada um dos mesmos períodos, elas posteriormente deveriam relacionar as gravuras que trouxeram, com as músicas dos mesmos contextos históricos.

#### **4.1.5.1 Análise individual**

Nessa parte, as alunas deveriam anotar o que entenderam sobre as informações que passei a elas sobre os elementos da Linguagem Musical. As informações posteriores, sobre os diferentes estilos de cada época citada, dependiam de um mínimo de compreensão sobre

---

<sup>53</sup> Na verdade este período é muito curto e não há exatamente uma especificação dos tipos de texturas nas artes visuais durante o mesmo.

os elementos abordados abaixo. Veja nos quadros abaixo as anotações variadas sobre apenas dois dos elementos informados (Estilo Musical e Harmonia), como forma de exemplificar as anotações que elas realizaram:

<b>Alunas</b>	<b>Estilo musical</b>
<b>VI</b>	<i>Classificação, identificação, tipo.</i>
<b>TA</b>	<i>Combinação de diversos componente musicais. Ex.: Jazz, Rock, MPB.</i>
<b>VA</b>	<i>Maneira pela qual seu autor comporá sua música. União dos componentes musicais. Ex.: MPB, Gauchesca, Sertaneja... Tem a ver com épocas também.</i>
<b>MO</b>	<i>A forma como um artista combina diferentes elementos musicais.</i>
<b>LU</b>	<i>Melodia, harmonia, timbre, textura... Maneira de apresentar... ligando à época histórica. Identificação.</i>
<b>MA</b>	<i>Maneira pela qual o autor apresenta uma música. É uma união dos itens abaixo (refere-se ao timbre, melodia, harmonia, ritmo, forma, tessitura, expressão).</i>
<b>ME</b>	<i>Combinação de elementos a fim de formar uma identificação.</i>
<b>SI</b>	<i>Componentes musicais. Tessitura, melodia, ritmo, harmonia, timbre. Maneira da apresentação dos componentes musicais de como cada um faz.</i>
<b>LE</b>	<i>Combinação de diversos elementos musicais. Maneira particular de como são organizados, tratados. Identidade de cada estilo.</i>

<b>Alunas</b>	<b>Harmonia</b>
<b>VI</b>	<i>Diferentes músicas juntas, combinação de duas vozes (Bruno e Marrone)</i>
<b>TA</b>	<i>Quando duas ou mais notas soam ao mesmo tempo, produzindo um acorde (variam as notas ao mesmo tempo)</i>
<b>VA</b>	<i>Ocorre quando duas ou mais notas tocadas formam um acorde.</i>
<b>MO</b>	<i>Duas, três ou mais notas soadas ao mesmo tempo, formando uma harmonia (voz, instrumental ou outros combinados)</i>
<b>LU</b>	<i>Sobreposição de sons.</i>
<b>MA</b>	<i>Sobreposição de sons. Instrumento + voz; voz + voz.</i>
<b>ME</b>	<i>Mais vozes e/ou instrumentos combinando entre si.</i>
<b>SI</b>	<i>Dois sons diferentes fazem um acorde.</i>
<b>LE</b>	<i>Duas ou mais notas tocadas/cantadas ao mesmo tempo... Apertar várias teclas ao mesmo tempo é uma harmonia.</i>

As alunas, como se pode verificar nos quadros acima, anotaram a partir das relações possíveis estabelecidas, em função de suas compreensões a respeito do que foi informado a elas sobre cada elemento. As informações que forneci partiram dos conceitos de Bennet (1986). Assim, na hora de trabalhar conjuntamente, é claro que as várias visões em jogo mobilizaram os grupos, ou seja, o que foi observado e anotado por uma, poderia servir de referência para as possíveis relações estabelecidas entre as artes visuais e as músicas apreciadas em conjunto.

Dependendo de seus esquemas de ação, cada uma se centra em determinados elementos e os assimila em certa ordem na sua mentalidade. Elas operam uma segregação

ativa no que lhes é oferecido e reconstruem à sua maneira, assimilando os dados às suas construções precedentes.

Esse tipo de exercício proposto, isto é, a anotação daquilo que se entende (que se interpreta) a partir das informações fornecidas não é de modo algum uma transmissão de conhecimento, como pretende a escola tradicional, a partir de uma postura empirista. Pelo contrário, o foco aqui era a informação sobre alguns conceitos utilizados convencionalmente em linguagem musical, a reflexão sobre os mesmos e uma tentativa de relacionar na prática esses conceitos. Ou seja, elas tiveram, posteriormente que observar na “concretude” das formas sonoras propostas as organizações dos elementos musicais que até então, restringiam-se a conceitos anotados a partir das compreensões individuais, para poderem tentar relacionar as texturas sonoras às texturas visuais. Parece contraditório o fato de que primeiro tiveram que refletir sobre conceitos abstratos e depois abstraí-los na prática. Porém, em se tratando de adultos, essa forma de procedimento foi eficaz, na medida em que as primeiras anotações dependeram de esquemas prévios práticos já construídos pelas alunas sobre o universo musical, ou mesmo, sobre outros objetos<sup>54</sup>.

Entretanto, não se parte do formal e se vai ao concreto, mas, ao contrário, as relações que aparecem no quadro acima demonstram a natureza dos conhecimentos anteriores postos em jogo no momento de tentativa de interpretação das informações fornecidas<sup>55</sup>. Por exemplo, **VI**, ao tentar compreender harmonia, escreve o seguinte: “*Diferentes músicas juntas, combinação de duas vozes (Bruno e Marrone)*”. O exemplo espontâneo anotado por **VI** da dupla sertaneja serve de referência para sua compreensão de harmonia. **LE** também parte de suas próprias hipóteses, quando anota: “*Dois ou mais notas tocadas/cantadas ao mesmo tempo... Apertar várias teclas ao mesmo tempo é uma harmonia*”. Enquanto eu explicava o que era harmonia, a aluna perguntou-me espontaneamente se quando o músico toca várias notas ao mesmo tempo no teclado está fazendo uma harmonia.

---

<sup>54</sup> Já comentei sobre a diferença estrutural que existe entre crianças e adultos em outro capítulo. O funcionamento entre ambos é igual, porém as estruturas mentais se diferenciam, na medida em que o adulto busca realizar relações mentais possíveis em esquemas de assimilação construídos a partir da ação sobre outros objetos, por exemplo. A abertura de possíveis é muito mais ampla no adulto do que na criança.

<sup>55</sup> Diferente da apreciação das músicas de suspense, aqui, o grau de objetividade sobre as relações possíveis deveria ser maior, não mais com o predomínio de abstrações empíricas (exploração mais livre), mas de abstrações reflexionantes, por se tratar de colocar em prática relações mentais entre as várias informações em jogo.

Anotadas as explicações sobre os elementos da linguagem musical, elas deveriam também anotar o que expliquei sobre as músicas dos períodos propostos. Para se ter uma idéia das anotações, vejamos como as alunas anotaram individualmente as explicações sobre apenas dois períodos (Medieval e Barroco):

<b>Alunas</b>	<b>Música Medieval (até cerca de 1450)</b>
<b>VI</b>	<i>Músicas religiosas simples, sem acompanhamento.</i>
<b>TA</b>	<i>Músicas sem acompanhamento, cantos religiosos.</i>
<b>VA</b>	<i>Uma melodia, músicas religiosas, sem acompanhamento musical.</i>
<b>MO</b>	<i>Melodia única, com clareza e suavidade, sem acompanhamentos. Tessituras, contrastes e contrapontos.</i>
<b>LU</b>	<i>Músicas religiosas, com um só tom, quase sem acompanhamento.</i>
<b>MA</b>	<i>Melodia única, sem acompanhamento. Músicas simples, religiosas.</i>
<b>ME</b>	<i>Músicas com contrastes, mundo real, religiosidade.</i>
<b>SI</b>	<i>Única melodia, músicas religiosas.</i>
<b>LE</b>	<i>Música Modal, uma só melodia.</i>

<b>Alunas</b>	<b>Música Barroca (1600-1750)</b>
<b>VI</b>	<i>Mais emoção, menos racional. Subjetivação, aparecimento da ópera, cheia de detalhes, base da textura.</i>
<b>TA</b>	<i>Cheio de detalhes.</i>
<b>VA</b>	<i>Surgiu a ópera base da música clássica atual. Foram colocados semitons. Muitos detalhes, instrumentos contínuos.</i>
<b>MO</b>	<i>Aparecimento da ópera. Música mais rebuscada e com semitons, a partir de elementos contínuos – início das harmonias mais elaboradas.</i>
<b>LU</b>	<i>Surge a ópera, os sustenidos, semitons rebuscando mais a música. Os detalhes existem também na música.</i>
<b>MA</b>	<i>Ópera, oratória. Meios tons, sons bem rebuscados, cheios de detalhes. Instrumentos contínuos.</i>
<b>ME</b>	<i>Música com detalhes, ornamentos.</i>
<b>SI</b>	<i>Cheia de detalhes, instrumentos contínuos, aparecimento da ópera.</i>
<b>LE</b>	<i>Espiritualidade presente. Muitos ornamentos. Predomínio dos valores emocionais. Aparecimento da ópera. Orquestra tomando forma.</i>

Assim, esses dados serviram como fontes de informação, para que as alunas, individualmente ou de forma coletiva, pudessem relacionar a escuta de cada música com os devidos períodos históricos. Foi o que fizeram na aula seguinte. Dispusemos as obras visuais no meio da sala, com identificações sobre os seus determinados períodos, ouvimos as músicas dos mesmos contextos históricos e elas puderam realizar as relações entre esse material, com apoio nas anotações pessoais sobre os conceitos da linguagem musical abordados na aula anterior e as tramas dos mesmos em cada época. As músicas escolhidas foram as seguintes:

Medieval: Machaut – Motet Harau! Harau!

Renascentista: Palestrina – Exsultate Deo (The choir of westminster Cathedral)

Barroca: Vivaldi – Glória in Excelsis Deo

Clássica: Mozart – 7ª Sinfonia

Romantismo do século XIX: Tchaikovsky – Valsa das flores, do Balé de Quebra-nozes.

Música do século XX: Schoenberg – Concerto for piano op. 42 andante.

Logicamente, as apreciações não seguiram esta ordem. As execuções em CD foram alternadas. Para a realização do exercício, entreguei a elas uma folha, contendo as seguintes tarefas:

- 1) Descrever o que consegue sentir (estados emocionais pessoais) ou perceber (interpretação do significado da música, percepção de elementos da linguagem musical, instrumentos, etc.), de modo geral, ao escutar cada música.
- 2) Relacionar a música com as figuras. Procure relacionar cada figura a apenas uma música. A busca da relação deve estar de acordo com a percepção de possíveis semelhanças em termos de forma e de textura musical e textura visual.

Elas deveriam, portanto, preencher a segunda folha entregue, segundo descrição acima, falando sobre os sentimentos, percepções de significados ou elementos da linguagem musical, de cada música apreciada, bem como relacionar a uma gravura (ou mais, conforme cada período).

Minha idéia era a de que, também neste exercício, assim como no anterior, algumas regulações ativas, como modo de ordenar aquilo que ouvem, passam pela descrição dos estados emocionais pessoais no momento de apreciação, especialmente na parte individual da tarefa. Essa é a primeira forma de auto-regulação, na tentativa de compreender a própria expressão intencional da obra, e pude notar isto através da análise dos quadros que registrei, como nos exemplos abaixo, que se referem às apreciações das músicas dos períodos Romântico e do Século XX.



<b>Alunas</b>	<b>Percepções gerais sobre a música 1: <i>Romantismo do século XIX: Tchaikovsky – Valsa das flores, do Balé de Quebra-nozes.</i></b>	<b>Relação com as obras visuais</b>
<b>VI</b>	<i>Calma, elite, riqueza, passos marcados, príncipes, princesas, organização.</i>	<i>Período Clássico</i>
<b>TA</b>	<i>Bela orquestra, altos e baixos, momentos de ápices, momentos suaves.</i>	<i>Período Clássico</i>
<b>VA</b>	<i>Melódica com seqüência de notas, passeio musical, mudança de tons.</i>	<i>Período Romântico</i>
<b>MO</b>	<i>Orquestra, sinto paz, harmonia, equilíbrio. Variação de intensidades, mostrando momentos de leveza e outros momentos fortes.</i>	<i>Período Clássico</i>
<b>LU</b>	<i>Romantismo, leveza, sonho, pensamentos flutuantes, detalhes, nuances.</i>	<i>Período Romântico</i>
<b>MA</b>	<i>Variação de intensidade, expressividade, harmonia, agrada aos ouvidos.</i>	<i>Período Clássico</i>
<b>ME</b>	<i>Agrada aos ouvidos, diferentes intensidades, instrumental, imaginação.</i>	<i>Século XX</i>
<b>SI</b>	<i>Agrada aos ouvidos.</i>	<i>Período Clássico</i>
<b>LE</b>	<i>Lira/Piano – Orquestra – Romantismo do século XX. Valsa, nobreza e leveza, gostoso de ouvir, sonho.</i>	<i>Período Romântico</i>

<b>Alunas</b>	<b>Percepções gerais sobre a música 5: <i>Música do século XX: Shoenberg – Concerto for piano op. 42 andante</i></b>	<b>Relação com as obras visuais</b>
<b>VI</b>	<i>Vários sons, inovação, criatividade. Contemporâneo.</i>	<i>Séc. XX</i>
<b>TA</b>	<i>Algo acontecendo, uma história acontecendo.</i>	<i>Séc. XX</i>
<b>VA</b>	<i>Boa expressão melódica.</i>	<i>Período Clássico</i>
<b>MO</b>	<i>Há uma produção com muitas variações – parece em alguns momentos se desencontrar. Presença de diversos arranjos.</i>	<i>Séc. XX</i>
<b>LU</b>	<i>Contemporânea.</i>	<i>Séc. XX</i>
<b>MA</b>	-	<i>Séc. XX</i>
<b>ME</b>	<i>Muitas variações, diversos arranjos.</i>	<i>Renascentista</i>
<b>SI</b>	-	-
<b>LE</b>	<i>Barroca -&gt; muitos ornamentos (piano – violino) – orquestra tomando forma.</i>	<i>Período Barroco</i>

Para um músico acostumado com as diferenças entre esses períodos, o exercício pode parecer muito fácil, mas certas alunas reclamaram do grau de dificuldade da tarefa. Entretanto, como se pode notar pelos exemplos acima, algumas conseguem ter êxito nas relações realizadas. No momento, por exemplo, da apreciação da música medieval, seis das nove alunas relacionaram de modo correto as gravuras com as composições musicais. Portanto, as construções precedentes, as informações trazidas na aula anterior e as próprias pesquisas feitas por elas sobre as artes visuais a serem relacionadas, já nesse primeiro momento do exercício (parte individual) permitem formas de abstrações pseudo-empíricas (relações mentais estabelecidas entre dados concretos) às alunas. Além disso, a passagem do período Clássico para o Romântico é marcada pelo abandono das formas clássicas e introdução de formas mais livres e expressivas. A dinâmica é modificada, mas apenas

ouvidos muito “apurados” conseguem perceber as diferenças, o que ocasiona a atribuição, se observarmos o quadro acima, de uma música Romântica, ao período Clássico.

#### 4.1.5.2 Análise das apreciações coletivas

Como última tarefa dessa apreciação, elas se reuniram em 3 grupos e responderam uma terceira folha coletivamente, na qual deveriam realizar novamente as relações entre as figuras e as músicas, justificando a relação feita, só que de modo coletivo, depois de ouvirem novamente, trechos das músicas. Portanto, uma folha foi entregue para cada grupo. As respostas conjuntas estão descritas no quadro abaixo:

Grupos	Período relacionado à música 1: <i>Romantismo do século XIX: Tchaikovsky – Valsa das flores, do Balé de Quebra-nozes -</i>	Justificativa
LE, SI e TA	Romantismo.	Brincando com os sons, sonhos.
VI, ME e MO	Clássico	Agrada aos ouvidos, presença de orquestras, diferentes intensidades.
LU, VA e MA	Romantismo.	Passa um sentimento, fantasia.
Grupos	Período relacionado à música 2: <i>Renascentista: Palestrina – Exsultate Deo (The choir of westminster Cathedral)</i>	Justificativa
LE, SI e TA	Renascentista	Porque tem coral. Contraste, luzes e sombras.
VI, ME e MO	Não entramos em acordo.	Presença de religião.
LU, VA e MA	Barroca.	Mostra sons rebuscados, com muitos detalhes.
Grupos	Período relacionado à música 3: <i>Clássica: Mozart – 7ª Sinfonia</i>	Justificativa
LE, SI e TA	Clássica	Realeza.
VI, ME e MO	Não entramos em acordo	Diferentes intensidades.
LU, VA e MA	Clássica	Mostra beleza melódica e variações de intensidade.
Grupos	Período relacionado à música 4: <i>Medieval: Machaut – Motet Harau! Harau!</i>	Justificativa
LE, SI e TA	Medieval.	Única melodia, cheia de detalhes.
VI, ME e MO	Medieval.	Jogo de vozes. Menos quantidade de vozes.
LU, VA e MA	Medieval.	Música simples, religiosa.
Grupos	Período relacionado à música 5: <i>Música do século XX: Schoenberg – Concerto for piano op. 42 andante</i>	Justificativa
LE, SI e TA	Contemporânea.	-
VI, ME e MO	Contemporânea	Diversos arranjos, criatividade, produção com muitas variações.
LU, VA e MA	Contemporânea	Quebra de conceitos, liberdade de expressão.
Grupos	Período relacionado à música 6: <i>Barroca: Vivaldi – Glória in Excelsis Deo</i>	Justificativa
LE, SI e TA	Renascentista	É religiosa, aparecem instrumentos, muda a textura musical em relação à medieval.
VI, ME e MO	Barroca	Ópera, criação, rebusque.
LU, VA e MA	Não chegamos a um acordo.	-

As alunas, ao agirem coletivamente, não sofrem uma coação passiva da relação social exercida nesse momento ou da « realidade física » considerada em sua totalidade. Longe disso, exercitam uma coordenação de ações sociais, que lhes permite, inclusive,

desenvolver o senso democrático nas trocas em grupo. Quando não conseguem chegar a um acordo, dois fatores podem estar em jogo: ou a presença de um conflito sócio-emotivo, em que a atividade de um sujeito se opõe constantemente a de outro, impedindo uma solução em conjunto para a problemática proposta, ou, do ponto de vista da gênese da cooperação, procuram não impor nenhuma solução heterônoma. Ou seja, se as repostas divergem, não procuram fazer predominar a opinião de apenas uma delas. Ao contrário, admitem as divergências dizendo que não chegaram a um consenso. Essa segunda hipótese é bem mais provável, no caso do exercício em jogo. Isso não significa que outros conflitos sócio-emotivos não tenham aparecido, como já os expus em outras situações. Mas, aqui, penso que as condutas foram muito mais baseadas em reflexões cooperativas, embora, algumas vezes, não tenham levado a respostas sintetizadas.

No quadro das respostas coletivas acima, pude notar uma maior aproximação dos períodos corretos, se comparado às respostas individuais. Isto é, nas discussões coletivas, a maior parte das respostas foi dada de modo correto e as justificativas, sínteses das opiniões dos integrantes de cada grupo, demonstram detalhes inferidos a partir das escutas ativas. Embora algumas vezes não esteja correto o período atribuído, as respostas referem-se realmente aos elementos musicais expressos nas obras apreciadas. Por exemplo, na atribuição de **LE**, **SI** e **TA**, ao período renascentista a uma música barroca, elas comentam que a mesma “*É religiosa, aparecem instrumentos, muda a textura musical em relação à medieval*”, o que é verdadeiro, embora o período atribuído não esteja correto.

A mudança de um período para outro não é brusca, como no caso do Período Renascentista à música Barroca, por exemplo, ou do período da música Clássica ao Romantismo do século XIX. Há elementos que permanecem e outros que se modificam sutilmente. Daí, a existência de confusão entre os períodos. Os erros não são importantes, mas sim, as reflexões e reflexionamentos realizados como forma de se apropriar do objeto proposto, através desse primeiro contato com o mesmo. A partir da Epistemologia Genética, “[...] a abstração reflexionante não é uma entidade estática, mas evolui sem cessar” (PIAGET, 1995, p. 58) de acordo com as interações possibilitadas por um ambiente enriquecido, musicalmente falando.

É necessário salientar que o desenvolvimento musical não está restrito às regulações externas. Entretanto, os modos de interação social influenciam os processos de aprendizagem musical, pois desencadeiam, a partir do que o sujeito já construiu, processos de equilibrações mentais progressivas. Os sujeitos, ao coordenarem suas ações com as de

outros, vai organizando o objeto musical para si. A coordenação entre indivíduos, assim, participa da dinâmica de desenvolvimento musical sem que, por isso, seja seu único explicativo, pois:

[...] os fundamentos do desenvolvimento psicológico do indivíduo possuem as suas raízes nas condições de vida – no sentido biológico do termo – de um organismo que nasce num meio ambiente simultaneamente físico e social e que procura progressivamente vir a dominar as suas interações com esse meio. (PERRET-CLERMONT, 1995, p. 41).

#### **4.1.6 Viagem ao Redor do Mundo**

As músicas de diferentes partes do mundo possuem estruturas diversificadas. O acesso a culturas musicais diferentes é muito restrito, já que as mídias se propõem a tocar as músicas “da moda”, nacionais ou estrangeiras (geralmente norte-americanas), deixando, dessa forma, lacunas numa apresentação cultural mais diversificada. De modo geral, as alunas ainda não haviam tido contato com algumas das estruturas musicais dos países que escolhi para essa apreciação. Visando a mobilizar seus sistemas de significação, ampliando as explorações individuais e coletivas, acerca do universo musical disponível, procurei, então, realizar o exercício de apreciação com elas.

Devido ao grande número de obras musicais e à complexidade das diferentes estruturas, diferente da apreciação anterior, mais complexa, essa apreciação se resumiu no preenchimento individual de uma folha contendo as seguintes perguntas:

- 1) Descreva o que quiser (sentimentos, elementos da linguagem musical, o que o compositor quer transmitir com esta obra, etc.) a partir da apreciação de cada música.
- 2) Você sabe de que país é esta música?

As respostas para essas questões partiram de relações bem espontâneas, pois, ao contrário do exercício anterior, aqui, não proporcionei nenhuma informação precedente a respeito das organizações sonoras. Inclusive, a informação sobre os países, aos quais pertenciam as obras em jogo, foi fornecida somente na segunda parte do exercício. Elas acionaram, desse modo, seus conhecimentos espontâneos construídos até o momento sobre a diversidade cultural, em termos gerais, na hora de realizar a atividade demandada.

Depois, em grupos, elas deveriam preencher a outra folha coletiva, contendo a pergunta “De que país vocês acham que é esta música? Por quê?”. Neste momento, elas já tinham em mãos a relação de países, aos quais pertenciam as músicas apreciadas (Egito,

Tibet, Portugal, Índia, Madagascar, Cuba, Ucrânia), embora, a lista de nomes não estivesse na mesma ordem das apreciações. Agora, bastava relacioná-las a algum dos países apresentados, a partir das reflexões coletivas e das anotações individuais, mediante a segunda apreciação. A ordem de apresentação das músicas foi a seguinte:

*Música A* – Ulfae Ki Nayl Manzil Ko Chala (música da **Índia**, da trilha sonora do filme de Mira Nair “Kamasutra – A Tale of Love”, filmado na Índia em 1997);

*Música B* – Ankoay (música de **Madagascar**, do CD “Xenophile Collection – music for a changing world”, interpretado pelo grupo Tarika);

*Música C* – Tibetan Freedom Chant (música do **Tibet**, interpretada por Nawang Khechog, do CD “A música do Tibet”);

*Música D* – Qué Viva Changó (música de **Cuba**, do CD “Xenophile Collection – music for a changing world”, interpretada pelo Conjunto Céspedes);

*Música E* – Chi Znayesh ti?! Chlib (música da **Ucrânia**, do CD “Xenophile Collection – music for a changing world”, interpretada por The Ukrainians);

*Música F* – Cairo (música do **Egito**, do CD “Cairo – Danças Egípcias”);

*Música G* – Guitarra (música de **Portugal**, do CD “Madredeus – Antologia”, interpretada pelo Grupo Madredeus);

Essa apreciação, assim como as anteriores, provocou imagens subjetivas a partir de cada escuta ativa individual. Da mesma forma, provocou reflexões acerca das organizações sonoras em diferentes culturas. As alunas tiveram a oportunidade de diferenciar novas sonoridades, através da audição de instrumentos diferentes, timbres vocais específicos, sobreposição de ritmos pertencentes, inclusive, a culturas miscigenadas. Assim, cenas foram descritas, a partir da imaginação gerada pela audição das músicas ouvidas. De mesma forma, elas realizaram relações com músicas já ouvidas anteriormente, que nem sempre tinham realmente a ver com a produção sonora ouvida e associaram os sons de instrumentos exóticos a instrumentos comuns em nossa cultura. Regiões divergentes foram arroladas na discussão coletiva, anterior à entrega da folha, contendo o nome dos países das músicas apreciadas. A atividade desencadeou nas alunas a reflexão sobre a falta de conhecimento sobre a diversidade cultural musical. Isso fica expresso na discussão abaixo:

**SI** – Que viagem que a gente está fazendo, hein?!!!

**LE** – Para ver o quanto a gente não sabe... não conhece a música dos outros...

**MA** – A gente fica sempre na mesmice, né?

Podemos observar nestes comentários, a reciprocidade e complementaridade das falas das alunas, que procuram refletir em conjunto. **LE**, logo abaixo, introduz um aspecto novo, “a angústia de não saber”, e é acolhida pelas colegas. **SI** vem a complementar e enriquecer a informação de **LE**. Porém, **LU** concorda apenas em parte e propõe o que pensa. Vejamos como prosseguem conversando:

**LE** – Sabe que dá uma angústia, assim, porque tu querias tanto conhecer... Aí é que tu vês como tu poderias estudar mais e...

**MA** – Como se conhece pouco.

**LE** – Como se conhece pouco. Como “nós” conhecemos pouco: o teu grupo, Patrícia!

**E** – *Não. Isso é meio geral, viu? São poucas as pessoas que conhecem a diversidade da linguagem musical. Mas a proposição é a de sermos ecléticas nas nossas escutas e conhecermos novos horizontes. Mesmo que estas músicas perturbem na primeira audição.*

**LE** – Sabe aonde a gente conhece esses ritmos de outros países? Principalmente nas novelas, quando tem as novelas, nos filmes...

**SI** – Tu relacionas...

**LE** – Tu relacionas através destas novelas, árabes, tipo assim.... Porque ouvir realmente as músicas a gente não ouve nem as nossas! A gente está sempre numa correria!

**E** – *Isso é um dado muito relevante. Então o acesso é só através da mídia televisiva?*

**LE** – É!

**E** – *Mas enquanto a gente está assistindo a novela, a gente pode muito bem estar pesquisando, buscando conhecer outras coisas... (contra-argumento)*

**LU** – Mas não só a novela. Depende: quem olha mais novela, relaciona à novela, mas quem olha mais filme, vê teatro, ou coisa assim, é através disto (justifica-se e complementa)..

**TA** – São escolhas, também, né? Tu podes fazer uma escolha diferente uma vez na tua vida. Mesmo que tu gastes só de um tipo de música, tu podes te dispor a comprar um CD e de repente, comprar de um outro. Escutar, ver se não agrada aos ouvidos. Eu acho que tu precisas te permitir, também (sugere algo novo).

**LE** – Eu acho que é muito em termos de cultura, assim. Por exemplo, eu tenho os meus filhos que, um pesquisa muito a área de teatro, mas também, muitas músicas junto, que fecha com o teatro. Já a outra, adora cinema e gosta muito de trilha sonora.

**E** – *Eu estou trazendo coisas diferentes para vocês, não é mesmo? Então, pessoal, para que vocês extrapolem o conhecimento construído aqui dentro, devem buscar coisas novas. Como TA disse, se proponham a investigar coisas diferentes e prestem atenção no teatro, como LU falou, prestem atenção até na novela, que tipos de músicas existem ali. Em quaisquer lugares que vocês estejam, abram os ouvidos, “pensem com os ouvidos”, como Schaffer propõe.*

Neste trecho, pode-se notar como circulam as informações sobre os conteúdos musicais no grupo e a riqueza da qualidade interativa das alunas, pois há reciprocidade e complementaridade nos diálogos. Isso fica claro se repararmos a exposição dos sentimentos de algumas e o acolhimento e receptividade das outras. Há também, a

concordância em parte, sem que **LU**, por exemplo, perca seu próprio ponto de vista. O nível de interação demonstra um equilíbrio progressivo obtido pelo processo de comparação das opiniões entre si, extraindo semelhanças nos pontos de vista, as quais mantêm o grupo estável em suas trocas.

É muito difícil relacionar o ato de criar com a alienação, como diz Fuks (1991). Procuo desequilibrá-las para o fato de que no momento da “novela” é possível realizar outras coisas que dão prazer. Em meio à trama de poderes constituída pela mídia, somente a tomada de consciência da mesma liberta para outras formas de pensar e agir, como diria Bourdieu. Assim, as alunas se dão conta da importância de se abrir para a diversidade, de se sair do “gueto”, de parar de se “ser alienado”. Essa tomada de consciência gera uma abertura para novos possíveis, em termos de escuta ativa. O pré-conceito anterior gerado por uma postura restrita de apreciação, relacionado apenas com a própria cultura, através dessa interação proporcionada, provoca perturbações que ficam claras na fala de **LE**: *“Sabe que dá uma angústia, assim, porque tu querias tanto conhecer... Aí é que tu vês, como tu poderias estudar mais e..”*. Essas perturbações provocam necessidades de se agir de forma diferenciada, buscando novos conhecimentos. Na fala das alunas, de modo implícito, encontro a expressão de que agora, já não é mais possível se fechar, ouvindo apenas o que estão acostumadas. A busca, portanto, é desencadeada pela mobilização dos esquemas de significação nesse ambiente que proporciona interações perturbadoras, no sentido de “abrir para a diferença”.

Construir conhecimento tem a ver com a generalização dos esquemas de ação e abertura a novos possíveis. Isso está conectado a um quadro de abertura a condutas criativas e nada tem a ver com o processo invocado pelo empirismo, que se reduz a simples leitura dos fatos. Ou seja, a verdadeira compreensão não está ligada apenas à leitura feita sobre os dados que proporcione respostas “corretas”, mas às interpretações pessoais geradas por tomadas de consciência, mesmo que parciais, num primeiro momento. A fala de **TA**, por exemplo, demonstra sua tomada de consciência sobre suas próprias ações, no momento de agir sobre a música em seu cotidiano daqui por diante: *“São escolhas, também, né? Tu podes fazer uma escolha diferente uma vez na tua vida. Mesmo que tu gostes só de um tipo de música, tu podes te dispor a comprar um CD e de repente, comprar de um outro. Escutar, ver se não agrada aos ouvidos. Eu acho que tu precisas te permitir, também”*. **TA** responsabiliza-se, assim, de modo autônomo, a ampliar seu universo musical, a abrir-se para novas possibilidades de escuta, pois compreende a

importância de fazê-lo. Não deposita suas expectativas somente nas ofertas da professora, mas compreende, de modo autônomo, que sua construção depende dela própria. Compreende ainda, que sua construção extrapola o ambiente da Oficina e pode se estender às condutas extra-classe. Na prática, isso ocorre nas condutas de **ME**, que ao utilizar o conhecimento adquirido na Oficina, procurando passá-lo adiante, para seus alunos, através da criação de atividades musicais em seu ambiente de trabalho, cresce ainda mais em suas próprias construções, pois tem de reorganizar seu pensamento, em função da reflexão sobre as condutas dos seus alunos. O depoimento de **ME** abaixo, que foi dado durante esta apreciação ativa, demonstra de que forma os procedimentos da Oficina, em geral, estão repercutindo em seu ambiente de trabalho.

**ME** – Estes tempos eu trabalhava com eles (seus alunos) os instrumentos. Daí esses dias tinha uma aluna minha que estava com um copinho que tinha umas coisinhas dentro e ela me disse “Bah! Professora! Isso aqui dá um som, né?” Aí foi que eu me lembrei que a gente começa a se ligar nas coisas, a prestar a atenção e ela também começou a prestar atenção. E que daqui a pouco, tem várias coisas que a gente pode fazer som, que não é só com instrumentos. E outra vez foi que eu também trabalhei um pouco com as mãos e as crianças estavam lá fazendo diferentes barulhos, porque a gente trabalhou o que eles poderiam fazer de som com as mãos. Não era para fazer, que nem com a boca. Primeiro só com as mãos. Aí, eles começam a fazer. Eles começam a se ligar também. Daí é que... se a gente começa a fazer este tipo de exercício, tu começa a prestar mais atenção. Quando tu vais escutar uma música numa novela, tu vais pensar: Bah! Mas de onde será que é esta música. Tu não costumava fazer isto. Eu acho que o trabalho daqui, então, está interferindo na minha prática com os meus alunos. Porque foi depois que eu comecei aqui... e ela (a aluna) falou isso. Porque eu nem tinha até instrumento que chegue para cada um. Então, a gente pegou outras coisas, a gente começou a ver coisas que faziam barulhos diferentes. Daí ela chegou e me disse. E o copinho realmente tinha... era um potezinho com lapizinho, borracha e apontador dentro que fazia um barulho legal. E ela chegou e me disse “Oh, Profe, isso aqui também dá um barulho bom.” Então foi a partir do trabalho que a gente estava explorando os instrumentos, que ela disse isso. Isso chamou a atenção dela.

Desse modo, as ações e reflexões da Oficina vão repercutindo fora dela e, ao mesmo tempo, servem de *feed back* para as reflexões sobre as próprias ações das alunas, na medida em que trazem essas informações novamente para a Oficina, gerando uma espiral de ações que contribui para a estruturação mental progressiva das mesmas dentro e fora do ambiente educacional.

Ao observar o quadro abaixo, pude verificar a diferença entre as respostas das apreciações anteriores e desta. As justificativas remetem-se cada vez mais, não a idéias subjetivas, mas a diferenciações sobre alguns elementos que integram as estruturas das músicas apreciadas (“*Timbre agudo com acompanhamento de gaita e pandeiro*”, “*Ritmo*



binário”, “Instrumento de corda (predominância)”, etc.). As alunas progressivamente utilizam-se mais de discriminações objetivas dos elementos sonoros constituintes das composições em jogo, ao justificarem as relações realizadas, do que de descrições subjetivas, através dos sentimentos despertados pela composição. Elas conseguem com facilidade relacionar as músicas aos países de origem. O êxito fica claro nas respostas conjuntas. As apreciações individuais foram determinantes para isso. Tudo o que anotaram individualmente serviu de hipóteses a serem verificadas através das trocas geradas na discussão coletiva. Veja o quadro abaixo.

<b>Grupos</b>	<b>País da música A – Ulfæ Ki Nayl Manzil Ko Chala - Índia</b>	<b>Justificativa</b>
VA, LE e MA	<i>Ficamos entre Índia e Tibet</i>	<i>Timbre agudo com acompanhamento de gaita e pandeiro.</i>
TA e VI	<i>Índia.</i>	<i>Ritmo binário.</i>
LU, SI e ME	<i>Ficamos entre Índia e Tibet (mais para a Índia)</i>	-
<b>Grupos</b>	<b>País da música B – Ankoay - Madagascar</b>	<b>Justificativa</b>
VA, LE e MA	<i>Madagascar.</i>	<i>Instrumento de corda (predominância).</i>
TA e VI	<i>Madagascar.</i>	-
LU, SI e ME	<i>Madagascar.</i>	<i>Pelo ritmo.</i>
<b>Grupos</b>	<b>País da música C – Tibetan Freedom Chant - Tibet</b>	<b>Justificativa</b>
VA, LE e MA	<i>Tibet.</i>	<i>Instrumentos de sopro (flauta, xilofone) – berrante, voz masculina – timbre grave.</i>
TA e VI	<i>Tibet.</i>	<i>Religiosidade.</i>
LU, SI e ME	<i>Tibet.</i>	<i>Adoração a um ser superior.</i>
<b>Grupos</b>	<b>País da música D – Qué Viva Changó - Cuba</b>	<b>Justificativa</b>
VA, LE e MA	<i>Cuba.</i>	<i>Muita percussão e complexidade rítmica.</i>
TA e VI	<i>Cuba.</i>	-
LU, SI e ME	<i>Cuba.</i>	<i>Pelo idioma e pelo ritmo.</i>
<b>Grupos</b>	<b>País da música E – Chi Znayesh ti?! Chlib - Ucrânia</b>	<b>Justificativa</b>
VA, LE e MA	<i>Ucrânia.</i>	<i>Pela proximidade da Rússia. Coral masculino. Pelo timbre da voz.</i>
TA e VI	<i>Ucrânia.</i>	-
LU, SI e ME	<i>Ucrânia.</i>	<i>Pelo timbre da voz.</i>
<b>Grupos</b>	<b>País da música F – Cairo - Egito</b>	<b>Justificativa</b>
VA, LE e MA	<i>Egito.</i>	<i>Instrumentos de corda e percussão.</i>
TA e VI	<i>Egito.</i>	<i>Percussão forte.</i>
LU, SI e ME	<i>Egito.</i>	<i>Pelo ritmo, embalo, dança do ventre.</i>
<b>Grupos</b>	<b>País da música G – Guitarra - Portugal</b>	<b>Justificativa</b>
VA, LE e MA	<i>Portugal.</i>	<i>Instrumento de corda. Influência lírica.</i>
TA e VI	<i>Portugal.</i>	<i>Por causa do idioma. Sobe na escala musical.</i>
LU, SI e ME	<i>Portugal.</i>	<i>Fado, idioma.</i>

#### 4.1.7 Apreciação de diferentes interpretações para a mesma estrutura musical

O último exercício mais sistematizado de apreciação da Oficina foi o de comparar as várias interpretações para a mesma música. Ouvimos as seguintes versões, para a música de Louis Armstrong “What a Wonderful World”: 1) a música interpretada pelo próprio Louis Armstrong, 2) por Eric Clapton, 3) por Cold Play, 4) por Willie Nelson, 5) pelos Ramones e por 6) Nick Cave e Shane Mc Gowan.

Diferenciar as possíveis formas de organizar o material sonoro para arranjar a mesma música, de acordo com o tipo de interpretação que se quer dar, foi o objetivo dessa apreciação.

As alunas se identificaram com interpretações diversificadas. Por exemplo, **SI** (47 anos) gostou da interpretação de Willie Nelson, enquanto **TA** e **MO** (35 e 31 anos, respectivamente) gostaram a versão “rock and roll” dos Ramones. Além da questão cultural entra aqui as diferentes faixas etárias das alunas. Já **LE** (53 anos) diz que nenhuma versão bate a primeira, a original de Louis Armstrong. Mas, ao mesmo tempo, **LE** gosta da versão de Ramones, também. Já **MA**, diz que as interpretações 1 e 6 (original e de Nick Cave) têm mais a ver com a letra da música (entreguei a elas a tradução). **TA** diz que sempre achou esta música “*nada a ver*”, falar em “*que mundo maravilhoso!*”. Elas reparam no tom e no timbre das vozes distintas. Resgatam vários detalhes das interpretações, diferenciações necessárias para ir construindo para si novos modos que servirão de bases para suas interpretações futuras. **LU** diz que gosta de Eric Clapton e que sua interpretação, apesar da letra passar a sensação de alegria, lembra certo estado de melancolia. **MO** diz que não conhecia a tradução da música e jamais imaginou que fosse uma canção que tratasse do tema “felicidade”, pois o timbre de voz de Armstrong, que ela imita debochando, sempre passou a impressão de algo triste. Diz que a versão que mais gostou mesmo foi a terceira (Cold Play) porque a voz, para ela, está limpa, clara. Portanto, expressa que a melodia não tem nada a ver com a letra, pois se trata de uma melodia muito calma, imprópria para uma letra que expressa felicidade.

O espaço para as críticas, perante as apreciações é importante, pois é um espaço de autorização das opiniões diversificadas, em que pontos de vista diferenciados são expostos, gerando polêmicas e certa autonomia. Elas se sentem, dessa forma, autorizadas, depois de

um período mais ou menos extenso de musicalização, a atribuir sentido, apreciarem criticamente aquilo que ouvem. Já não se sentem mais completamente “leigas” no assunto, na medida em que elas estão ali compondo, interpretando, criando suas próprias produções sonoras. Algumas discordam de **MO**, pois acham a voz de Louis Armstrong ideal para cantar a música. **MA** e **LE** acham isso. **LU** também, pois diz que cada vez que vê Louis Armstrong cantando a música, fica impressionada com a expressão facial de alegria do cantor. **MO** continua firme em sua opinião. **LE** diz que sua voz é a mais linda e que ele canta com o coração. Digo que as apreciações são algo muito individual. Enquanto alguns podem gostar, outros podem odiar. Digo também que elas estão pegando o cerne da questão musical, assim como **LU** propôs: a questão da expressão facial ou corporal no momento de uma interpretação é algo essencial na execução musical.

Como última tarefa, proponho que todas cantem a música, procurando dar sua própria interpretação, procurando exercitar expressões diversificadas sobre esse material.

#### ***4.2 Considerações finais sobre as atividades de apreciação ativa***

Tive a intenção de demonstrar neste capítulo 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. Minha proposição é a de que a apreciação musical é um instrumento de expressão dos jogos simbólicos, constituintes do desenvolvimento emocional, correlativamente ao desenvolvimento lógico.

Swanwick (2003) propõe que o compositor transforma os sons em organizações melódicas estruturais e transforma “essas estruturas simbólicas em experiências significativas” (p. 56), por meio do processo de metáforas. Se o trabalho do intelectual é desvendar o mundo através da descoberta da verdade e de críticas aos discursos escondidos sobre as cortinas de um poder simbólico, no sentido bourdieusiano, o trabalho do artista é revelar ou esconder as mesmas tramas de significados implícitos em suas expressões metafóricas ou simbólicas. Ao contrário das ciências, que procuram objetivar o mundo buscando a verdade, as artes estão aí para nos lembrar do invisível, do inaudível, do imaterial que nos habita (DIDIER-WEILL, 1997). 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. É a partir das diferenciações e integrações progressivas, geradas também pela escuta ativa, que o sujeito construirá esquemas de ação que serão acionados no momento de interpretar, criar, recriar, enfim, expressar-se musicalmente de várias formas.

Na atividade de apreciação, com sujeitos que estão em fase de sensibilização musical, o predomínio está nos movimentos de subjetivação, diante das escutas realizadas. “Trata-se, nessas ordenações interiores, de processos afetivos, ou seja, de formas do íntimo sentimento de vida. São as ‘nossas formas’ psíquicas” (OSTROWER, 1987). Desse modo, o movimento egocêntrico, quando se refere aos primeiros contatos do sujeito com um objeto desconhecido, está relacionado, dessa forma, também ao desenvolvimento emocional, como já propus, e é inerente à criação de novidades.

A propósito disso, Piaget (1954) diz que, por um lado, existe a realidade material ou social à qual o sujeito deve se adaptar. Essa realidade impõe suas leis, regras e meios de expressão. A ela estão submetidos os sentimentos morais e sociais, o pensamento conceitual e socializado. Por outro lado, existe, segundo Piaget, aquilo que é vivido pelo eu, ou seja, os conflitos, desejos conscientes e inconscientes, as alegrias, inquietações, etc. São essas realidades individuais, via de regra inadaptadas e inexprimíveis pelos instrumentos coletivos de comunicação, que anseiam por uma outra forma de expressão (p. 22). Por isso a importância de se proporcionar momentos de subjetivação, tanto quanto de objetivação nas atividades propostas.

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 faziam antes. Elas mesmas relatam, 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 descritas e analisadas neste capítulo serão acionados na realização das outras tarefas de recriação e de criação, como veremos nos capítulos seguintes.

## 5 A 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, ou seja, seu entorno cultural. São as referências pessoais que dão os suportes para as interpretações sobre determinado objeto. A imagem mental de uma casa, por exemplo, não é a mesma para todos. No entanto, nossa cultura costuma tolher 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 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, de padrões culturais pré-estabelecidos, visando à manutenção desse sistema, como já apontei anteriormente, na medida em que não incentiva a criatividade do fazer, da interpretação e da crítica autônoma.

Stahlschmidt 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” (1999, p. 34). 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” (idem). A arte, assim, possui esses 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 aonde 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 auto-regulação 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 pré-determina 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 disto. 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)

Analisando as condutas das professoras aqui observadas, essa proposição de Fuks é manifestada nos seus relatos, nos quais fica óbvio que utilizavam também uma forma diretiva de “ensinar” a música, sem ter noção das conseqüências 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 desta pesquisa, no momento de produzirem uma das criações musicais, estão presos aos padrões pré-estabelecidos e comentam a dificuldade que têm para criar algo novo. **MA**, 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 **MO** 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 é preciso fornecer ferramentas para que os sujeitos consigam ir além desse tipo de conduta.

Fuks (1991) relata que nas escolas, assim como em outras tantas instituições, o poder é distorcido e camuflado. “A aluna vem para a escola esperando aprender um repertório de *musiquinhas de comando* que, segundo o que lhe foi ensinado, tornará possível que se torne uma ‘boa professora’” (idem, p. 83). A mesma expectativa é demonstrada, por exemplo, por **TA** que buscou realizar a Oficina com o intuito de aprender novas atividades pré-estabelecidas para aplicar em sala de aula e variar seu repertório. Já tivemos a oportunidade de saber como ela instrumentalizava essas canções para “controlar” a turma, segundo suas próprias palavras. Não somente ela, mas outros sujeitos desta pesquisa.

Antes da Oficina, se focarmos as formas descritas de utilização de tarefas musicais em sala de aula, fica claro que os sujeitos desta pesquisa não teriam as mesmas condições de refletir sobre as práticas musicais realizadas com seus alunos, já que toda a construção anterior sobre uma possível Educação Musical estivesse voltada para as reproduções mecânicas em suas diversas formas: *musiquinhas de comando*, com gestos prontos, cantar várias vezes a mesma música, etc. Eram algumas dessas atividades que elas mencionaram que realizavam. Essas atividades, como diz Fuks (idem), são aprendidas desde o magistério.

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*, 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.

### **5.1 As tarefas de recriação desenvolvidas e sua análise**

Já que o conceito de recriação musical está ligado, neste estudo, às interpretações individuais e aquelas geradas a partir das discussões com o restante do grupo sobre obras criadas por outros compositores, proponho 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 extremamente importante como exercício de regulação ativa e desenvolvimento sobre o objeto musical. Diferente das ações sobre a música em forma de apreciação ativa, em que as múltiplas explorações realizadas pelos sujeitos desta pesquisa eram realizadas a partir de abstrações predominantemente empíricas, nas recriações realizadas houve o predomínio de abstrações pseudo-empíricas, como veremos na análise dos dados.

As tarefas de recriação musical da Oficina de Musicalização Coletiva foram realizadas a partir das seguintes atividades, de modo geral:

- 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 ritmos<sup>56</sup> 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;

---

<sup>56</sup> 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 técnicas de Penna e Marinho (2005), conforme descrevo mais adiante.



- aprendizagem de técnicas vocais, tipos de compassos e regulações timbrísticas criativas sobre um material pronto composto.

Relato aqui as atividades de recriação e aprofundo algumas delas, como forma de analisar os processos de aprendizagem musical das alunas gerados por esses momentos de interação.

### 5.1.1 Aprendizagem do domínio da emissão vocal, a partir de uma música sugerida

No momento de trabalhar a emissão vocal, foi necessário levar em conta as ações concretas das alunas, em forma de canto, por exemplo, e também, meios para que elas tomassem consciência da importância de uma regulação ativa sobre suas emissões. Essa foi uma das tarefas realizadas ainda nas primeiras aulas.

A princípio, as alunas são convocadas a conhecer o aparelho fonador através de exercícios de técnica vocal, relaxamento, técnicas de respiração, ou seja, controle da entrada e saída do ar, procurando realizar respirações pelo diafragma. Em seguida, escolhi uma música para que as alunas pudessem compreender a importância do controle diafragmático, em função da emissão de ar durante as suas execuções vocais. A música trabalhada foi “O Relógio”<sup>57</sup> de Vinícius de Moraes. Ao cantarem a música, elas percebem o grau de dificuldade que existe para controlar a entrada e saída do ar e elas próprias sugerem que cantemos em andamento mais rápido, já que não possuem um trabalho diafragmático tão elaborado que lhes permita uma execução com êxito no controle respiratório. Portanto, a utilização dessa música, não é uma mera reprodução. Ao contrário, esse material pronto serve de exercício para a aprendizagem de técnicas vocais e é transformado pelas alunas em função de suas necessidades momentâneas<sup>58</sup>, na medida em

---

<sup>57</sup> A letra de “**O Relógio**”: Passa tempo tic-tac / Tic-tac passa hora / Chega logo tic-tac / Tic-tac vai-te embora / Passa tempo bem depressa / Não atrasa, não demora / Que já estou muito cansado e já perdi toda a alegria / De fazer meu tic-tac dia e noite, noite e dia / Tic-tac, tic-tac / Dia e noite, noite e dia.

<sup>58</sup> Esse exercício, por exemplo, poderia ir para o Capítulo 6. Entretanto, pela criatividade posta em jogo através do mesmo, procurei inseri-lo no capítulo de recriação, não somente por elas (as alunas) estarem trabalhando sobre uma música composta por outra pessoa, mas por este fator espontâneo de criatividade acionado. Considero necessário deixar claro que todas as atividades estão separadas por categorias que definem para quais partes da tese elas irão, mas não há nada de absoluto nessas categorias (apreciação, recriação, criação, exercícios e reflexões), pois em cada uma delas, em menor ou maior grau, aparecem uma ou mais de uma das outras categorias. A separação, portanto, é somente uma forma didática de apresentar a tese e de demonstrar a importância de trabalhar todas essas formas de ação.

que não conseguem executar a música em seu modo original, procuram modificá-la, isto é, transformar um ou mais de seus elementos, em função de suas próprias necessidades.

Sugiro, então, que cada uma cante a música de modo que consiga realizar a tarefa demandada: cantá-la até o final sem respirar.

**LU**, embora desafinando, conseguiu cantar até o final, concentrando-se na tarefa de controle respiratório, porém, deixando de lado a afinação vocal, o que é característico de um sujeito que ainda não possui estruturas suficientes para regular-se de maneira geral. Seu nível de conhecimento sobre a música, sendo elementar, provoca adaptações parciais, via predomínio de uma acomodação, sobre a assimilação que realiza nesse exercício demandado. Ao procurar adaptar-se ao objeto, começa a reproduzi-lo de acordo com seus esquemas mentais, recriando-o da forma que consegue.

**VI**, que se encontra num patamar ainda mais elementar sobre suas construções vocais, começa cantando e abandona a melodia. Pede para apenas falar a letra da música, enquanto procura controlar sua respiração. Ela não consegue coordenar os elementos em jogo. Procura manter certo ritmo na leitura da letra musical. Entretanto, vai até mais ou menos a metade da música e pára, sem fôlego. Nenhuma das colegas age desta mesma forma que **VI**. Todas querem cantar a melodia, enquanto procuram uma regulação ativa sobre a respiração.

**ME**, começa a cantar, mas não tem domínio sobre a melodia. Para que possa realizar a tarefa, pede para que eu ofereça uma base, cantando junto. Ela precisa de um modelo para se regular, através da imitação diante do objeto. Não consegue, portanto, coordenar-se na ausência do objeto, pois ainda não se apropriou do mesmo. Utiliza-se de um apoio pseudo-empírico. Canta de modo afinado, conforme o modelo exposto, procurando regular-se e coordenar suas ações, mas consegue somente controlar a respiração até a metade da música.

**TA**, também pediu meu auxílio. Entretanto, ela possui um tom de voz mais grave do que o meu, o que gerou um maior grau de dificuldade na realização da tarefa. Ela foi quase até o final da música, embora pegássemos um tom alto para a voz da aluna. Ela própria propõe um tom mais grave e procura regular-se ativamente, modificando a organização sonora em jogo. Mesmo assim, não consegue chegar até o final da execução sem respirar.

**MA** dispensou minha ajuda, realizou o contorno melódico sem muita precisão e quase chegou ao final da letra. Pediu para fazer novamente e foi até o penúltimo verso, como antes. Tentou outras vezes, mas desistiu. Agiu, portanto, da mesma forma que **LU**.

**MO**, em contrapartida, além de cantar a música de modo afinado, conseguiu realizar a tarefa com êxito e foi aplaudida pelas colegas. Ela procurou dar uma interpretação bonita, procurando regular seu timbre vocal, além de controlar a respiração. Conseguiu fazê-lo, pois já tem algum domínio, mesmo que parco, sobre suas execuções vocais.

**LE** pediu para se concentrar antes de começar a tarefa e para começar a cantar e ser acompanhada pela minha voz. **LE** também cantou de modo afinado e realizou a tarefa com êxito, demonstrando certo domínio, assim como **MO**, do controle respiratório na emissão vocal. Assim como **ME**, o apoio se dá sobre abstrações pseudo-empíricas, na tentativa de se apropriar do objeto, através da comparação entre o observável, no caso a canção entoada por mim, e sua própria coordenação mental e concreta sobre o mesmo material.

**SI** pede para que eu a ajude a cantar, da mesma forma. Apesar de já ter participado de corais, entretanto, não consegue cantar a música até o final. Desafio-a a cantar uma vez mais, apostando em sua capacidade. Ela tenta e consegue realizar a tarefa com êxito. Ela diz que já fazia 30 anos que não cantava mais. Explico sobre a importância de se exercitar a musculatura para um bom desempenho vocal, através dos vários exercícios propostos na Oficina.

Por essa análise das regulações das alunas, pude notar que cada execução foi realizada e *recriada* a partir de tentativas de adaptação ao real, no caso, formas de conseguir controlar a respiração. **VI**, por exemplo, fala ritmicamente a letra, enquanto **SI**, **LE**, **TA** e **ME**, precisam de um modelo, um apoio pseudo-empírico, gerando uma execução em uníssono. **MO** interpreta a música, além de controlar o ar de seus pulmões, **MA** fixa-se no controle respiratório, e **TA** quer controlar a emissão vocal na altura correta para sua voz. Cada uma procura recriar, deste modo, o objeto de acordo com suas possibilidade de ação. Como as alunas se encontram no início das resoluções de problemas sobre as organizações musicais, suas condutas muitas vezes são difusas, sincréticas e elas apenas justapõem alguns conhecimentos anteriores que já construíram, sem realmente relacionar os dados e coordenar os parâmetros necessários a uma organização evoluída. Mas isso faz parte da evolução progressiva. Portanto, não podemos queimar etapas, pois elas precisam criar ferramentas para dominarem os elementos da linguagem musical.

Logo após esse exercício de controle respiratório, propus regulações vocais com frases sobrepostas<sup>59</sup>. Nesse exercício as alunas simularam um brejo cheio de rãs. Espontaneamente, elas começaram a criar modos diferentes de emitir os sons, explorando possibilidades vocais diversas, a fim de atingir um melhor resultado na produção final. Essa foi uma das formas de proporcionar pesquisas vocais, regulações de intensidade, altura e timbre na execução proposta. Via de regra, esse espaço de pesquisa, em que controles espontâneos podem ser realizados pelos próprios alunos, não é proporcionado. Pelo contrário, quem “controla”, é o educador, que dita os “modos apropriados” de se agir, o que caracteriza as reproduções que são contrárias às recriações que proponho neste estudo.

Ao realizar as tarefas em ambiente coletivo, cada aluna tem a possibilidade de refletir sobre as formas de pesquisa e adaptação das outras e, nesse sentido, o ambiente se enriquece ainda mais.

Em termos de condutas psicológicas, resumidamente, pude notar formas de adaptações diferenciadas, de acordo com os esquemas já construídos até o momento pelos sujeitos individualmente no momento do exercício proposto. Se considerarmos os níveis de desenvolvimento das alunas, em relação às construções musicais, que apesar de representativos, ainda são pré-operatórios ou operatórios concretos, nesse início de semestre, podemos verificar que elas efetuam suas ações apoiando-se sobre dados constatáveis, que somente mais tarde se tornarão puramente dedutivos (PIAGET, 1995, p. 6). Elas realizam, portanto, abstrações pseudo-empíricas, já que a leitura sobre os resultados de suas ações se apóia na “materialidade” musical. Entretanto, não se trata de abstrações empíricas, pois essas verificações são, na verdade, realizadas por atividades delas próprias, enquanto regulam-se e pesquisam o material sonoro, recriando-o para si mesmas.

### **5.1.2 Compreendendo os tipos de compassos através da execução musical**

Como forma de começar a trabalhar a harmonia vocal, a execução da pulsação correta e a compreensão das diferenças entre os três tipos de compassos simples (binário, ternário e quaternário), comecei a trabalhar com a execução de cânones. Propus que as

---

<sup>59</sup> Essas foram as frases que, sobrepostas, criaram uma paisagem sonora de brejo: To mal – Te curo – Com que – Com banha

alunas investigassem o compasso da música “O Pezinho” (do folclore gauchesco), que estávamos cantando em sobreposição com a música “Chimarrão” (também do folclore gauchesco)<sup>60</sup>. Portanto, a partir de uma atividade sugerida, sobre a qual elas deveriam se coordenar individualmente e coletivamente, puderam realizar uma pesquisa rítmica. Ficaram em dúvida entre o tempo binário e o ternário. **LU** afirma que achou que fosse ternário e se guiou pelas sílabas da letra da música.

**E** – *Tu foste pela sílaba da letra? E por que chegaste à conclusão agora que é binário?*

**LU** – (apontando **ME**) Porque eu acho que ela fez uma marcação que fica mais dentro do que... eu tentei fazer a marcação ternária, mas não consegui. E ela fez binária e eu achei que ficou melhor assim.

**LU**, portanto, se apóia sobre os observáveis, através das ações da colega que provocam um conflito interior na aluna, fato que demonstra a importância e a riqueza de se agir coletivamente na construção musical. Não foi sequer preciso que **ME** falasse algo. A observação de **LU** é realizada sobre as condutas da colega e a levam ao êxito em sua explicação sobre o tipo de compasso em jogo. Paralelamente, **SI** e **LE** conversam:

**LE** – O que tu disseste que era?

**SI** – Binária.

**LE** – Tá, mas eu vi teu pé e achei que era ternária... (Começam a bater os pés juntas e a cantar a música. **SI** pára, pois percebe que **LE** está acompanhando as sílabas e não o ritmo).

**LE** – Tu tens uma batida forte e duas fracas. Daí é ternário!

**SI** – Eu acho que é binário.

**LE** tenta cantar e bater o pé novamente seguindo as sílabas. Ela está tentando acompanhar “O pezinho” que começa com anacruse. Ela não percebe esse fenômeno. Pára e começa a rir. **SI** se desequilibra e tenta se regular como se a marcação fosse ternária e fica na dúvida. **LE** afirma que é uma forte e duas fracas. Essa discussão gerada pelos diferentes pontos de vista também provoca conflitos que levam às reflexões. **SI**, mesmo dando a resposta correta, é intuitiva e não tem certeza de sua resposta. Lanço o questionamento para todo o grupo.

**E** – *Vocês acham que é uma forte e duas fracas, vocês concordam ou discordam?*

**MO** – Ah! Eu não sei!

---

<sup>60</sup> Essas músicas foram executadas em compasso binário. “Chimarrão” começa sem anacruse e “O pezinho”, com anacruse.

Entram numa discussão coletiva, em que todas falam ao mesmo tempo e ninguém se compreende mais. Explico que binário é “que nem bandinha: tum ti tum ti tum ti” “1, 2, 1, 2, 1, 2, ...” **SI** e **LE** começam a cantar sobre a minha marcação espontaneamente.

**SI** – Isso é binário?

**E** – *Sim.*

**SI** – Ah! Então é binário!!! Porque...

**SI** começa a cantar e a bater como antes, acompanhando as sílabas, sem realizar um pulso constante, portanto, apenas intui a resposta correta, mas ainda sem generalização necessária. Procede como **LE**, sem compreender a possibilidade de anacruse.

**LE** – É uma forte e duas fracas...

**E** – *E o ternário é assim “ pum, pum, pum ” (acentuo o primeiro pum).*

**SI** – É ternário!

Na aprendizagem do compasso, existem aspectos imprescindíveis que vão além da identificação de fortes e fracos: os observáveis físicos fornecem apenas variações que precisam ser religadas pela abstração reflexionante. A apreensão da ordem, das “regularidades” e do caráter de continuidade presentes na noção de compasso precisa ser destacado. Isto vai além da percepção imediata que apenas localiza os acentos. É uma projeção sobre a ordem que faz com que os acentos sejam vistos como uma trilha que se repete indefinidamente durante toda a música. Dessa repetição é preciso extrair uma regra. A regra é a síntese do que se repete, é a fórmula do compasso que se generaliza em função da necessidade de lógica da idéia de continuidade (métrica do compasso). Sem a apreensão dessa “regra”, a noção de compasso se restringe a identificação do momento atual: encaixa/não encaixa. Ou seja, isola-se um instante do tempo para verificar se encaixa com a fórmula prevista. Entretanto, **LE** procura investigar para ter certeza, através de regulações ativas e abstrações pseudo-empíricas, e começa a cantar sobre a minha marcação ternária na voz, não isolando partes da música, mas apoiando-se numa regulação ativa sobre a totalidade. Verifica que não é possível que a música seja ternária, pois a sua execução vocal não combina com minha marcação.

**LE** – Não, não é.

**E** – *O que é que combina? (Todas começam a explorar as duas possibilidades, procurando marcar e cantar das duas formas)*

**LE** – Faz de novo! (procurando apoio pseudo-empírico)

**E** – *O binário* (marco na voz): *Tum, tum, Tum, tum...* (sempre marcando mais forte o primeiro tum).

**SI** – É uma marcha.

**MO** – É que o binário e o quaternário...

**MO** introduz, portanto, um novo questionamento, através dessas tentativas coletivas de regulação e compreensão dos compassos. Proponho uma forma de sistematizar essa investigação e comparar, através de ações corporais, os tipos de marcação que elas sugerem.

**E** – *Vamos marchar cantando o pezinho.* (Realizamos em conjunto a ação. As alunas marcam bem a pulsação na marcha, de acordo com a música e cantam junto).

**E** – *E agora, vamos tentar fazer no pé 1, 2, 3 e cantar a música.*

Elas começam a marcar no pé o “um” mais forte e alternando os passos, fazem o “dois” e o “três” mais fracos, realizando uma marcação em compasso ternário<sup>61</sup>. Tentam transformar a música para um compasso ternário, através de uma conduta criativa, em que procuram recriar a cadência musical, cantando de acordo com a marcação dos pés e começam a rir. Param de cantar e falam 1, 2, 3, 1, 2, 3... Percebem que a melodia não combina com a marcação ternária, tanto quanto no compasso binário.

**E** – *E aí, gurias? Quem acha que é binário levanta a mão* (Algumas levantam). *Quem acha que é ternário?* (Nenhuma levanta a mão). *Para fazer “O Pezinho” em compasso ternário nós teríamos que adaptá-la.*

**LE**, numa tentativa de recriação espontânea, começa a tentar fazê-la em compasso ternário, mas acaba fazendo uma marcação quaternária. Acompanho-a com a voz, dizendo “1, 2, 3, 4”. As alunas chegam à conclusão de que o binário e o quaternário são parecidos, que é mais fácil de encaixar. Pedem um exemplo de música em compasso quaternário. Proponho a elas que dancemos e cantemos “Samba Lelê”. Pedem um exemplo de música ternária. Começamos a cantarolar uma valsa e todas começam a dançar junto, marcando nos passos os três tempos espontaneamente. **MO**, agindo a partir de suas construções, modifica a canção e canta “Meu Galinho”, música do folclore infantil, que foi criada em compasso ternário. As alunas continuam dançando na marcação ternária e cantam junto com **MO** a canção sugerida. Eufóricas, começam a cantar alto e forte, pois descobrem,

<sup>61</sup> Nesse momento, ainda não havia introduzido a técnica de mapeamento corporal através do método “O Passo” de Ciavatta.

dessa forma, algo novo, musicalmente falando, a partir das pesquisas sonoras e discussões que realizaram e de suas regulações ativas.

Esse exercício, se restrito apenas a sua primeira proposição, a saber, cantar as músicas em forma de cânone, como modo de exercitar a questão harmônica e regulação rítmica, não teria gerado a mesma riqueza de debates. A implementação de um questionamento que demanda investigação por parte das alunas é uma forma de incentivar as reflexões sobre o material, através da pesquisa ativa que realizaram. Desse modo, igualmente ao exercício anterior, podemos falar aqui de um ambiente de recriação, e não de reprodução mecânica. Nas reproduções musicais, a partir das quais não há espaço para ações e reflexões, realizam-se predominantemente, abstrações empíricas através das quais se procede somente por dissociação de caracteres já dados no objeto. Não há recriação, nesse sentido, pois a generalização é indutiva e desprovida de necessidade, isto é, uma reprodução sem reconstrução endógena e criação de novidades. Enquanto que a abstração reflexionante que realizaram, consiste em um reflexionamento de coordenações que já implicam uma construção sobre o objeto proposto, no caso, a diferenciação sobre os compassos. A reflexão reorganizadora que disto resulta conduz a generalizações necessárias, e **MO** demonstra isso, na medida em que começamos a cantar uma música e a aluna propõe outra, demonstrando a compreensão da marcação ternária.

Observando os protocolos, de modo geral pude notar que, nas primeiras aulas, foram as alunas que haviam construído mais esquemas sobre a música as que mais se manifestaram durante as aulas. Isso decorre do fato de que a ação precede a compreensão e que as perguntas e argumentações em forma de tentativas de conexões lógicas sobre as explicações causais, dependem da aquisição de esquemas mentais precedentes. Piaget diz que “a representação acrescenta uma certa simultaneidade, lá onde as ações permanecem sucessivas; a narração supõe uma ordem ativamente reconstituída, enquanto a ordem de sucessão das ações permanece inconsciente” (1995, p. 278). Desse modo, somente aquelas alunas de nível mais avançado manifestaram-se com maior constância no início da Oficina. As outras agiram mais do que falaram, na tentativa de se apropriar dos objetos propostos. Porém, as perturbações proporcionadas pelos diferentes pontos de vista causaram uma regulação ativa geral no grupo, em termos de tentativas de execuções e/ou busca das respostas corretas.

Através das movimentações de cada uma, pude verificar tentativas de apropriação ativa e o interesse geral voltado para a realização da tarefa proposta. Mesmo que algumas



não tenham se manifestado naquele momento, procuraram refletir sobre os temas em jogo. Demonstraram isto não pelas falas, mas pelas ações. Do mesmo modo, as tarefas não são somente momentos de realização de abstrações reflexionantes, mas também de abstrações empíricas.

### 5.1.3 Rearranjando “A Casa”

Disse às alunas que elas deveriam pesquisar sons diversos, como tarefa a ser realizada em casa, visando a desenvolver instrumentos para arranjar a música “A Casa”<sup>62</sup> de Vinícius de Moraes. Valia tudo: objetos quaisquer, sucata, instrumentos, etc., e também reflexões acerca de mudanças possíveis a serem realizadas sobre esse material sonoro, ou seja, novas formas de cantar, de interpretar, de organizá-la em estilo diferente, enfim, qualquer hipótese deveria ser testada em sala de aula. O objetivo da atividade foram as pesquisas sonoras diversas e aplicação dos instrumentos produzidos em formas de rearranjar, ou recriar sonoramente, a música em jogo. Procurei não ensinar a música para que as alunas agissem somente sobre a letra, tentando me basear no método de rearranjo de Penna e Marinho (2005), que propõem uma escuta da música original somente após a atividade de rearranjo, como forma de realimentar as reflexões. Entretanto, assim que finalizei a aula, elas começaram a cantar inúmeras vezes essa música de modo espontâneo, umas ensinando para as outras que ainda não conheciam bem a sua melodia.

Vejamos no exemplo desse protocolo, os tipos de conflitos decorrentes da tarefa e o aparecimento dos possíveis (PIAGET, 1985) em forma de organizações sonoras:

**LE** – Eu fui para casa bem preocupada. Cheguei à conclusão que meu problema é principalmente o ritmo. Eu tenho dificuldade assim de descobrir dois tempos, três tempos, quatro tempos. Então eu estava muito preocupada em saber quantos tempos tinha a música original (A Casa). Daí eu coloquei tracinhos na letra, para ficar assim, uma mais forte.

**E** – *O que é que tu pensaste? Como seria a marcação dela? O que tu achas?*

**LE** – Eu não sei, parecia que eram três tempos, eu não sei, eu tenho muita dúvida disso.

**E** – *Parecia que eram três tempos?*

---

<sup>62</sup> A letra de “A Casa”: Era uma casa muito engraçada / Não tinha teto, não tinha nada / Ninguém podia entrar nela não / Porque na casa não tinha chão / Ninguém podia dormir na rede / Porque na casa não tinha parede / Ninguém podia fazer pipi / Porque penico não tinha ali / Mas era feita com muito esmero / Na rua dos bobos, número zero.

**LE** – É. Isto aí é o meu problema. Eu tenho bastante dúvida quanto ao tempo. Aí eu cantei bastante. Nós já cantamos aqui, antes de ir embora aquele dia, nós já cantamos antes de saber qual era a nossa tarefa. Depois que a gente cantou, eu fiquei preocupada: será que eu cantei demais? Pensei que já que eu cantei demais eu nem iria conseguir fazer de forma diferente. Eu comecei a me preocupar que eu deveria fazer de forma diferente. Daí eu fui pra casa, cantei bastante e pensei bastante.

**E** – *Mas a gente não cantou “A Casa” na semana passada.*

**LE** – Mas nós cantamos, enquanto tu não estavas aqui. Quando tu saíste, nós ficamos com a letra e cantamos aqui. Cantamos um monte, tentando aprender.

**E** – *Tá bom.*

Em suas primeiras falas, **LE** expressa seus conflitos interiores a respeito das construções sobre os compassos simples. Procurou desenvolver, inclusive, estratégias de marcação para o tempo forte, como, por exemplo, marcar um traço abaixo das sílabas, nas quais encontrou uma marcação acentuada. Assim, desequilibrou-se na aula anterior em relação a isto e procura dar conta de compreender esses conceitos através de regulações ativas sobre a música em jogo<sup>63</sup>. Intui a forma correta quando fala: “*Eu não sei, parecia que eram três tempos, eu não sei, eu tenho muita dúvida disso*”, mas ainda não generalizou o conhecimento. Logo em seguida, aponta seu outro conflito: será que conseguiria sair de um estado de imitação, ou seja, predomínio de acomodação sobre a assimilação, para conseguir criar algo novo? Eis a problemática que aborda em sua fala acima<sup>64</sup>. Mas, ela continua explicando como refletiu e agiu para tentar se adaptar à tarefa:

**LE** – Aí eu comecei a pensar. Em instrumentos, eu pensei em vários, até. Comecei a juntar (instrumentos) dos meus alunos, e como tinha o efeito da água, que eles gostam de brincar (mostra uma garrafa de plástico com água) e eu tentei fechar com a música, de repente daria certo. Mas não deu certo, porque na realidade, eu não fechei nenhum instrumento com a música. Peguei instrumentos que meu filho tinha. Peguei também isto aqui (mostra um arame), que eu pensei que eu poderia pendurar alguma coisa, só que não deu tempo de pendurar nada. Isto aqui era um porta-CD (mostra um objeto de plástico, com várias varetas verticais e uma espécie de haste de plástico e começa a deslizar sobre o porta CD) que eu senti que poderia fazer um ritmo legal e, esta garrafa também faz (assopra sobre o bocal da garrafa, no canto) ritmos... Eu não pensei em só um ritmo para essa música. Eu pensei em começar a juntar várias coisas para as próximas aulas, também se eu precisar. Por isso que eu peguei assim, várias coisas, mas não peguei nada específico (passa a haste de plástico sobre os frisos da garrafa de plástico, produzindo um som de reco-reco).

<sup>63</sup> “A Casa” é originalmente cantada em compasso ternário.

<sup>64</sup> Um fator que influencia a dificuldade da aluna em achar o compasso da música é que seu início é em anacruse. Apesar de já termos discutido sobre isso em outro momento, ela não generalizou ainda este conhecimento.

**LE** não consegue fechar nenhum instrumento com a música, não porque os timbres sejam inadequados, mas porque ainda não generalizou a questão dos compassos. Não consegue projetar uma ordem que se repita na música, extraindo a regra do compasso. Ela está desequilibrada nesse sentido e busca uma solução para seu problema, procurando criar uma estética agradável através de suas tentativas múltiplas de organização sonora. Mas, tudo o que tenta, parece “não encaixar”.

**LE**, ao relatar tantas pesquisas sucessivas, demonstra a dificuldade que tem em procurar criar instrumentos para adaptar-se a essa tarefa nova para ela. Visando a um sucesso possível, ela realiza projetos, renuncia a alguns, anuncia outros, buscando prever os resultados, o que relaciono ao início de sua construção. Quando ela procura se regular ritmicamente (“*eu tentei fechar com a música, de repente daria certo. Mas não deu certo, porque na realidade, eu não fechei nenhum instrumento com a música*”), essas primeiras ações podem levar a regulações incoerentes, mas, por outro lado, a correções reais progressivas. Porém, como sua construção ainda não é sólida o suficiente, ela tenta de tudo para ver no que dá, “se até, em princípio, ao empirismo das variações extrínsecas, mas certas correções bem sucedidas fornecem-lhe um início de compreensão mais intrínseca” (PIAGET, 1985, p. 60), como veremos no andamento da descrição de seu projeto.

**LE** – Este aqui, eu gostei muito do som (esfrega dois suportes de plástico para ovos, um contra o outro). Porque o som tem que ser forte, ao invés de ser fraco. E aí tem (mostra um maculelê, tocando-o).

**E** – *Quem é que disse que tem que ser forte, ao invés de ser fraco? Por quê?*

**LE** – Para eu marcar o ritmo (esfrega os suportes de ovos, produzindo um ritmo).

**E** – *E tu podes ou não produzir sons mais fracos?*

**LE** – Acho que sim, dependendo, com o tempo sim. Só que de início, para mim, eu tinha que sentir que tava forte, para que eu possa aprender.

**E** – *Ah! Agora eu entendi.*

**LE** – Daí eu ensaiei um ritmo de valsa. Porque dizia assim, “usa a letra”, mas eu achei que se eu quisesse botar um ritmo diferente eu poderia. Daí, eu colocava um ritmo de valsa, e não fechava, cantava lento, mas não dava. Porque o normal é assim (canta um pedaço da melodia com a letra, marcando bem o tempo forte), até eu saber assim aonde vem o tam, tam (Canta, mantendo o tempo forte, regendo-o com os braços, ou seja, gesticulando para cima, e marcando em baixo o tempo forte, com os braços e com a voz). Daí eu pensei, eu posso colocar o tam num lugar diferente (começa a modificar a melodia, mantendo o tom, mas improvisando uma melodia). Mas só que eu pensei: eu acho que eu não tô criando absolutamente nada. Eu não sinto, eu não sei...

**E** – *O que vocês acham, quando ela está mudando a melodia ela está mudando alguma coisa ou não?*

**VA** – Estava recriando (convicta).

**TA** – E ia ficar bonito. Pena que tu só fez esta (autorizando a colega)

**LE** – (empolgada, levanta-se com os suportes de ovos nas mãos) Aí eu pensei em fazer assim, bem locão. Com licença (começa a rir), eu não sei se vou conseguir agora (Começa a bater na perna um pulso forte e rápido, e canta parte da música. Quando chega na parte do “Não tinha nada”, repete nada três vezes roçando um suporte contra o outro, acompanhando a letra, no andamento rápido que escolheu, sacudindo a cabeça, imitando um cantor de rock, continua mais um pedacinho, se perde na letra e pára). Desse jeito, assim, bem locão. Fui até aí. Mas eu também achei que eu não estava inventando nada.

**E** – *O que vocês acham?*

**VA** – Tava.

**E** – *Estas foram as tuas idéias?*

**LE** – É.

**E** – *E tu achaste que tu não criaste nada?*

**LE** – É.

**E** – *Humilde!*

Todas riram!

**LE**, portanto, explora os possíveis físicos ativamente sobre a organização sonora em jogo, a partir de seus esquemas de assimilação e seus conflitos interiores, que basicamente estão ligados à questão rítmica. Ela aponta isto desde o início de sua fala e é por esse caminho que procura se regular, na medida em que tenta compreender o tipo de compasso em jogo. Ela busca produzir, através dos objetos que trouxe para criar o arranjo, sons fortes, como forma de marcação, modificações no andamento da música, regulações sobre ritmo de valsa, rock, etc. Suas tentativas preliminares traduzem-se por uma necessidade de compreensão e não somente de sucesso. Usa como estratégia a marcação em alta intensidade, procurando se regular ritmicamente. Observando as falas de **LE**, verifica-se a importância do discurso piagetiano sobre a formação dos possíveis:

A formação dos possíveis e sua multiplicidade durante o desenvolvimento constituem mesmo um dos melhores argumentos contra o empirismo. Com efeito, o possível não é algo observável, mas o produto de uma construção do sujeito, em interação com as propriedades do objeto, mas inserindo-as em interpretações devidas às atividades do sujeito, atividades essas que determinam simultaneamente a abertura de possíveis cada vez mais numerosos, cujas interpretações são cada vez mais ricas. Por conseguinte, existe aí um processo formador bem diverso do invocado pelo empirismo e que se reduz a uma simples leitura (idem, p. 7).

Esse protocolo de **LE** foi pego para demonstrar uma análise individual sobre a tarefa de recriação aqui descrita. Portanto, é de um modo semelhante a **LE** que as outras narram suas pesquisas sonoras. As alunas descrevem que a partir da sensibilização gerada nos vídeos assistidos e apreciações musicais, procuraram pesquisar sons diversos que expressassem os objetos e acontecimentos narrados na letra da música. **MO**, por exemplo, expressa sua pesquisa na seguinte frase: *“pensei em um monte de coisas... Não sei, eu tô*

*adorando estar aqui e aí eu tô sempre batendo nas coisas, tentando descobrir e mexer... Eu peguei até um pote e queria tentar fazer o barulho do xixi (faz parte da letra da música e ela começa a rir). Eu tava querendo algumas coisas, porque eu fiquei bem sensibilizada com a Adriana Partimpim (vídeo que assistimos na aula anterior) e daí eu pensei em alguma coisa do xixi, alguma coisa da campainha, sabe, no caso “Não tinha teto, não tinha nada”, bater na porta (dá quatro batidas sobre a caixa)”. Assim como LE e MO, as outras descrevem suas pesquisas realizadas fora do ambiente da aula. LU dá a idéia de pensarem numa casa que está sendo construída e, por isso, acha que barulhos de ferramentas como martelo, serrote, etc., viriam a calhar, ao que VA sugere a percussão com as colheres que trouxe, procurando marcar o tempo musical. ME conta que explorou vários sons em casa em objetos diferentes, depois de confabular com TA e VI, com quem trabalha. Ela também pensou em modificar a melodia da música, e canta para as colegas a forma melódica que recriou para a música.*

Algumas procuraram anotar as coisas que pensaram, desequilibrando-se para a questão da escrita musical e apontam os questionamentos que se fizeram a respeito do tipo de compasso na música de Vinícius de Moraes que estamos trabalhando. Esses conflitos deixam claro que elas se desequilibraram com os assuntos abordados nas aulas anteriores e que, quanto mais realizam pesquisas, mais pontos surgem para serem desvendados sobre a música como objeto a ser construído. Essas atitudes ativas, portanto, mobilizam o sistema de significação das alunas, que procuram responder aos desafios de modo criativo.

Aponto a possibilidade de anacruse na música “A Casa” e elas procuram verificar minha hipótese. Mas ainda não possuem quadros lógicos para compreender isso. Quanto à identificação do tipo de compasso em jogo, elas o descobrem através das seguintes reflexões coletivas. Pergunto: “*O que vocês estão pensando, gurias?*”. É gerado um longo silêncio, porém ouvem-se sussurros e gestos por todo o ambiente. As alunas tentam, através das ações, dar a resposta para a pergunta, refletindo e agindo materialmente sobre a organização sonora que pesquisam.

**VI** – Parece o três (primeira manifestação espontânea de **VI**).

**E** – *Parece o três, VI? Porque tu achas que parece o três?*

**VI** – Porque antes eu consegui fazer 1, 2, 3, 1, 2, 3, (sacode um arame cheio de argolas que trouxe, como sendo seu instrumento de percussão inventado, num pulso constante, acompanhado pela fala de 1, 2, 3, 1, 2, 3, ...) Mas depois ali, quando é dito assim “Mas era feita com muito esmero”, daí fica assim 12 34 (tenta sacudir junto seu instrumento com a forma que fala em semicolcheia, colcheias pontuada e pausa de colcheia, duas vezes.

Abandona esta célula e sacode o instrumento falando um, dois, três, quatro, produzindo 4 colcheias). Eu mudei ali.

**E** – *Será que entrou, não entrou... ?*

**VI** – Ah! Não sei (meio tímida).

**E** – *E se tu te mantivesse no três, o que tu achas que aconteceria naquela parte?*

**VI** – Parece que não acompanhava ali. Parece que tinha que ser mais rápida, daí (sacode o instrumento mais rápido) naquela parte.

**E** – *Vocês sabem que o ternário, o três quartos, é uma marcação de valsa, não é gurias?*

**MO** – É ternário, sim.

**LE** – É só ritmo de valsa?

**E** – *Não, mas vamos tentar dançar uma valsa, gurias?*

**MO** – É, eu tava tentando dançar uma valsa com essa música.

**MO** se levanta junto comigo para começarmos a dançar. **LE** começa a cantar a valsa da aula passada. Digo para que cantemos “A Casa” e não a valsa. **MO** e eu dançamos ao som das vozes das colegas cantando “A Casa”. Elas, então se rendem à observação dos dados, pelas ações corporais.

**E** – *E aí?*

**VA** – Valsa. Valsa é três. 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3 ... Então, é ternário.

**LE** – Então eu acertei!

**MO** – É que eu tava batendo o pé aqui e tava incluindo o próximo forte na minha contagem (primeiro acento do outro compasso). E o próximo forte é o início do outro.

**E** – *Vocês, quando forem tentar fazer esta contagem, têm que tentar não encaixar na letra, VI. Mas sim, tentar manter uma marcação. Porque se a gente tentar encaixar na letra, de repente, nas sílabas, daí pode dar quatro.*

**VA** – É, eu tava fazendo com as sílabas e pensei que era quatro, mas daí eu fiz com o pé e vi que era três. Só no pé a marcação.

**MO** e **VA** começam a intuir o fenômeno anacruse no mapeamento corporal.

**VI**, quando diz “*Porque antes eu consegui fazer 1, 2, 3, 1, 2, 3...*” reflete sobre estas questões a partir da interação entre ela e seu pai que realizaram em casa. Ela pediu ajuda a ele que lhe informou o tipo de compasso em jogo, mas mesmo assim, ela pensa que isto vale apenas para a primeira parte da música. Não há real compreensão por parte de **VI**, sobre estas informações. Ela, portanto, em casa realizou uma abstração empírica que procura explicitar quando intui sobre a questão do compasso ternário da canção que estamos trabalhando. Lembrando da interação entre ela e seu pai, houve um desequilíbrio que a levou de um nível pré-operatório completo, a um intuitivo (pré-operatório mais avançado), mas ainda não operatório. **VI**, assim, procura realizar uma regulação ativa em sala de aula sobre a informação dada em casa, pois na Oficina, ao contrário do que aconteceu no ambiente familiar, aonde apenas lhe informaram sobre o tipo de marcação

musical, há um desafio a ser realizado. Aqui, ela deve refletir e levantar hipóteses sobre uma explicação causal a respeito do tipo de compasso da canção que trabalhamos. Entretanto, essa abstração empírica que realizou antes mesmo da aula contribuiu para sua perturbação interior no momento em que é questionada sobre a questão que tratamos de resolver coletivamente.

Portanto, as informações dadas não são exatamente os fatores que perturbam a aluna, e sim, os questionamentos levantados, pois o conhecimento não passa simplesmente pelos órgãos dos sentidos. Ele deve ser processado e estruturado internamente para que seja re-construído pelo próprio sujeito. De nada adiantaria, assim, simplesmente informar o tipo de compasso da música. Pelo contrário, são as buscas através de pesquisas, ou seja, ações das próprias alunas que as levam a reais compreensões e apropriação de conhecimento sobre qualquer conteúdo musical que trabalhamos.

Desse modo, ao tentar realizar auto-regulações na busca de uma resposta para a questão dos compassos, há um movimento correlativo de reflexionamento e de reflexão em estreita continuidade. Mesmo sendo dois mecanismos distintos, podemos verificar que no momento de construção de hipóteses sobre o compasso em jogo (ternário), as alunas transpõem uma estrutura mental de um plano inferior a um plano superior a partir das ações que realizam. O reflexionamento tem por função retirar qualidades das ações ou das coordenações de ações de um patamar e transpô-las para um patamar mais elevado em complexidade no qual a reflexão produz, com essas qualidades, novas formas, o que já significa em parte uma generalização. Assim, o papel da reflexão é o de prolongar esse reflexionamento (PIAGET, 1995).

Elas operam, desse modo, por abstrações reflexionantes, ou seja, por coordenação de ações mentais e não apenas concretas e mecânicas. O processo de abstração reflexionante transforma antigas formas em conteúdos produzindo, a partir deles, novas formas. São os possíveis instrumentais (abstrações pseudo-empíricas), e não os físicos (abstrações empíricas) que decorrem de suas ações realizadas para descobrirem a questão demandada. Esse processo leva a generalizações, o que se observa nas tomadas de consciência de algumas das alunas (**VA**, **LE** e **MO**) sobre as formas de marcação dos compassos em música. Mesmo que **VI** ainda não tenha generalizado esse conhecimento, sua tentativa de auto-regulação e a interação com os contra-argumentos das colegas enriquecem seu espaço de construção. “O conflito criado pela interação social é um local privilegiado, mas também específico em que o desenvolvimento cognitivo vem a encontrar

a sua dinâmica” (PERRET-CLERMONT, 1995, p. 53). Perret-Clermont demonstra que os conflitos sócio-cognitivos não se reduzem a um efeito de imitação de um modelo. Pelo contrário, provocam perturbações e reorganizações internas que levam o sujeito a refletir sobre as questões em jogo.

No relato de **VI** abaixo, sobre as formas que inventou para tentar se adaptar à tarefa, fica ainda mais claro que os modelos simplesmente imitados não são generalizados, pois a sugestão de seu pai sobre sua execução em três quartos não é suficientes para seu êxito. Como não há compreensão, e sim, reprodução mecânica, não há conservação e nem generalização desse conhecimento. Podemos verificar isso no relato de **VI** que se segue:

**VI** – Bom, tu disse que poderia construir um instrumento. Daí eu comecei a pegar latinhas e potinhos. Daí tu disse que tinha que usar na música. Daí começou o problema, porque tudo o que eu pegava, nada eu conseguia. Daí eu comecei a entrar em pânico (começa a rir)! Daí eu comecei a olhar em livros e escolhi fazer este daqui, que eu tinha bastante em casa (mostra um arame com vários anéis de latas de refrigerantes penduradas, formando uma espécie de guizos). Daí, o pai conseguiu isto para mim e me ajudou. Daí eu comecei na música. Eu queria começar a fazer e eu não conseguia. Que nem “Era uma casa” e eu já queria entrar tocando. Daí eu só conseguia fazer isto aqui (balança o instrumento trazido de um lado para outro) e eu pensei assim: então eu vou criar e o pai vai me ajudar, porque eu não tava conseguindo. O pai entende um pouco de música e ele me disse: “Quando tiver o tempo forte tu começa e faz 1, 2, 3, 1, 2, 3” (Ela balança o instrumento no ritmo, enfatizando o primeiro tempo, de modo correto, levando em conta na ação, mas sem tomada de consciência, o fenômeno anacruse).

**E** – *Ele te ajudou, então, a achar o compasso ternário?*

**VI** – É, ele me ajudou, porque se não eu não tinha chance!

**E** – *E daí, como é que vocês concluíram isto, como é que ficou?*

**VI** – Daí o pai disse que cada vez que tiver uma sílaba forte tu fazes isto (Começa a cantar e sacode com força, tentando marcar o tempo forte, mas ela não consegue conservar o pulso e pára. Na verdade, ela consegue ou cantar, ou fazer no instrumento a marcação. As duas coisas ao mesmo tempo, ainda não são acessíveis para **VI**).

**E** – *E tu?*

**VI** – Eu não consegui. Pelo menos foi uma tentativa que eu fiz.

**E** – *E como é que seria assim 1, 2, 3, 1, 2, 3 (acentuando o 1)?*

**VI** (Tenta entrar tocando e cantando e não se coordena)

**VA** – Ela tenta fazer na sílaba e daí não consegue e perde o pá, pa, pa, pá, pa, pa, pa.

**VI** – É isto!

**E** – *Mas antes tu conseguiste (refiro-me a apenas tocar).*

**VI** – Então eu vou tentar (começa a cantar e entra no tempo correto, mas dá as duas batidas posteriores bem rápidas, embora espere para marcar o tempo forte próximo de modo correto. Vai realizando, portanto, regulações ativas e pára). Não deu!

**E** – *Oh! Eu vou fazer 1, 2, 3 e tu vais tocar junto, tá?*

**VI** – Mas eu não consigo cantar junto.

**E** – *Então faz só 1, 2, 3 e a gente canta, tá?*

**VI** – Tá.



Enquanto as alunas cantam e eu digo 1, 2, 3, na voz, **VI** consegue manter a pulsação e tocar corretamente seu instrumento. Paro de fazer a contagem, ela me olha meio perdida, inclusive quase perde o ritmo, sorri e procura manter o pulso. Faz isto com êxito, ao contrário de minha expectativa. Ou seja, interiorizou o modo correto de tocar. Todas começam a aplaudir **VI**, que sorri meio tímida. Por regulações ativas, e não por mera cópia é que **VI** vai construindo aos poucos uma independência rítmica, embora, ainda não consiga tocar e cantar ao mesmo tempo, mantendo a marcação de modo correto. Porém, as discussões anteriores foram fundamentais nesse processo de auto-regulação.

Iniciam-se assim, os projetos coletivos sobre o rearranjo de “A Casa”:

**MO** – Eu acho que **VI** deve fazer a marcação (procurando autorizar a colega a seguir adiante, com uma responsabilidade forte em dominar a marcação ternária).

**LE** – Tá, mas a gente vai fazer a música exatamente como ela é? O original é três, mas a gente pode fazer diferente, né, Patrícia?

**E** – *Pode, ou pode manter a marcação ternária e organizar sons diferentes dentro da música. Eu acho que já que a **ME** criou uma melodia diferente, vocês podem tentar coordenar o que ela criou dentro da música. Com a melodia original ou tentar criar uma outra coisa... Façam o que acharem melhor...*

**MO** – Eu pensei em mudar um pouco a letra. E se eu cantar metade da música num ritmo e depois em outro? Até a metade a música original e da metade em diante, uma outra forma? Daí a gente daria conta tanto da marcação da **VI**, quanto da melodia da **ME**.

**ME** – Daí a gente pode se confundir (contra-argumenta)!

**MO** – É, mas pode ficar umas cantando a música e outras ficam só tentando organizar a entrada nova (justifica-se).

**ME** – Por que a gente não fica três com uma melodia e três com outra (propondo algo novo)?

**LE** – É, mas a gente não pegou nenhuma ainda (tentando argumentar de modo lógico)!

**ME** – Tem o original e depois tem a outra, juntas!

**LE** – Vamos fazer uma coisa? Cada um pega o instrumento que achou legal e a gente toca todas juntas a música original (procurando sistematizar as ações).

A sugestão de **LE**, que contradiz as propostas anteriores, é aceita, pois se trata de algo mais familiar, de uma regulação que começa pela ação sobre aquilo que já conhecem sobre a música, ou seja, a melodia e o ritmo original, para que progressivamente elas possam recriar formas sonoras sobre a canção em jogo. Esse é, portanto, o princípio da sistematização do projeto coletivo de rearranjo.

Começam a decidir em conjunto os instrumentos que representarão certos objetos descritos na letra da música. **VA** pega a espécie de pau-de-chuva que inventou e todas dizem que será o som do xixi. **LU** procura algo para representar o som do martelo. Experimentam batidas em vários materiais diferentes, em uma garrafa de vidro, na caixa de

ovos, nas colheres de **VA**, que diz que marcará o tempo forte com elas. **LU** fala que precisa de um som de metal. Pega o ferrinho de um triângulo e bate sobre uma matraca, depois sobre um caixote de papelão. Mas propõe que o ideal seria utilizar realmente um martelo e um prego, não conseguindo se descolar do som real, para tentar pensar em um som metafórico. Ouve-se no ar uma exploração geral de batidas múltiplas, que vão aos poucos se coordenando de acordo com as células rítmicas inventadas em compasso ternário por **VA**. **LU** pega um pau-de-chuva de verdade e anuncia que este será o xixi. **VI** mantém a pulsação sem imitar a célula de **VA** (quatro colcheias e uma mínima), tocando três semínimas. Portanto, demonstra conservação em sua pulsação. Repetem algumas vezes a música, procurando apenas encaixar os sons dos instrumentos escolhidos com a música original. Assim, as invenções são prontamente seguidas de verificações, na tentativa de organizar na ação o projeto que realizam coletivamente.

**LE** – Ai que feio, gurias!

**MO** – (ri!) Sabe o que é que eu acho? Acho que está tudo muito aglomerado!

**LU** – Eu acho que a gente deveria testar som por som (propondo uma solução).

**E** – *Deixem-me lembrar uma coisa para vocês: Vocês estão contando uma historinha gurias! Vocês têm que dar interpretação vocal para isto! Vocês podem cantar a melodia, mas vocês estão cantando assim* (canto a música de modo monótono, sem expressão, procurando imitá-las! Depois procuro cantar, exageradamente, dando expressividade à interpretação. **LE**, **LU** e **MO** olham atentamente e começam a cantar interpretando a letra teatralmente!).

**LU** – Quem sabe a gente usa o tempo inteiro apenas os sons mais suaves? De repente não fica tão aglomerado. Daí os mais fortes a gente coloca apenas em determinados momentos.

**LE** – Antes do início da música tu poderias colocar esse teu som (referindo-se ao balançar da radiografia por **VA**).

**LU** – Isto, os guizos de **MO** e de **VI**, que são bem suaves.

**LE** – Antes de começar a tocar a música dá aquele tom de mistério, assim!

**LU** – Parece tempestade (referindo-se a **VA**, balançando a radiografia).

**LE** – Pode fazer assim, também, no início entra cantando apenas uma ou duas e depois entra as outras?

**MO** – Tá, e se a gente fizesse uma coisa assim do tipo: entra “Era uma casa” e entra batendo o martelo... (complementando o pensamento das colegas)

**LU** – E quando diz engraçada, alguém poderia rir. (idem).

**MO** – (Começa a cantar simulando batidas de martelo, bem dentro da pulsação da música). Para o martelo e entra uma risada (todas começam a se empolgar com as sugestões!).

**LU** – O problema é que tem que fazer com naturalidade (problematiza).

**LE** – Tá, me deixa começar, então! Ou então, quem começa a música?

**MO** – Eu vou fazer o martelo, então, já que a **LU** desistiu!

**LU** – Não, mas eu ia fazer. Só que deu uns barulhinhos atrás que podem ser qualquer coisa!

**MO** – Vamos experimentar, então, vamos testando!

**LU** – Eu acho que a gente poderia testar um de cada vez.... Então quem irá começar? Vamos começar pelos suaves, primeiro (sugerindo uma investida)?

**ME** – Quem sabe a gente escuta os sons, antes (propondo outra forma de agir)?

**VA** – Eu já comecei!

**LE** – Ela já começou (apontando para **VA** que sacode a radiografia).

**LU** – Tá, mas a água também é suave (aponta para a garrafa com água que está nas mãos de **LE**), os guizos também (aponta para o instrumento de **MO**).

**LE** – Quando falar no teto, eu entro com a água! Está batendo água na casa (ri)! Vamos lá!

Começam a execução. **ME** esfrega suavemente o colar de flores de plástico, **VA** começa a cantar e bater espaçadamente e de modo suave as colheres, **LU** começa a bater com o ferrinho do triângulo sobre a matraca e **MO** ri. **LU** pergunta: “*não era aí que eu deveria entrar, então?*”.

Os conflitos (“que feio”, “está tudo aglomerado”) e sugestões (suavizar a execução, colocar timbres com som de mistério, alternar solo e vocal uníssono, etc.) desencadeados pela definição de um projeto são colocados em ação coletiva. Elas procuram, ao mesmo tempo em que tocam, conferir e debater sobre os detalhes, de modo que haja coerência entre aquilo que acordaram e o que procuram realizar. A recriação vai ganhando forma através dessas coordenações de ações em forma de regulação coletiva sobre as organizações sonoras.

Essa execução é diferente, assim, de uma reprodução mera e simples, pois há atividade não apenas exógena por parte de cada indivíduo que age no grupo, mas endógena, na medida em que devem gerenciar as condutas, pesquisar os detalhes, manter certa coerência entre as ações concretas e os projetos que apontaram antes mesmo de começarem a realizá-los.

Elas distribuem as tarefas: quem tocará ou cantará o quê e quando? Uma ajuda as outras durante a execução. **VI**, por exemplo, começa a cantar e a tocar seu instrumento. Repete o primeiro verso duas vezes para tentar se coordenar (voz e instrumento). Olha para **LE**, pedindo socorro e sorrindo. **LE** canta com uma voz segura e forte. **MO** sugere que as marteladas de **LU** devem expressar mais os sons de uma construção: “*Eu acho que este martelo tem que ser mais martelo*”. Ela bate forte várias vezes, sem se concentrar na pulsação, referindo-se à execução de **LU**, pois pensa que o som não deve ser o de pulso, e sim, o de martelo mesmo, deixando que outras executem a pulsação. Ela compreende que pode inovar no ritmo, desde que outras mantenham firme a pulsação. Assim, o arranjo começa aos poucos a ser recriado de forma diferenciada e interessante. Procuro incentivá-las dizendo: “*Eu acho que está ficando bom!*”.

**LU**, no entanto, não entende muito bem a proposta de **MO**. Começa a bater apenas mais forte, porém obedecendo a uma pulsação constante, enquanto canta e é acompanhada pelas colegas, que vão se regulando aos poucos, entrando com seus instrumentos. Ela ainda não consegue realizar uma ação autônoma em termos rítmicos, isto é, algo que não passe pela imitação da marcação que as outras realizam. **MO** está quieta, concentrada, apenas ouvindo. Quando entra a parte de “Ninguém podia dormir na rede”, ela boceja, procurando se coordenar com o arranjo. **VI** apenas toca a pulsação em seu instrumento. **VA** bate suas colheres, **ME** percute em seu pote, **LE** procura modificar seus instrumentos. **LU** segura a pulsação na matraca e canta forte, porém sem muita interpretação, da mesma forma que **VA**. **MO** vai, assim como **LE**, procurando alternar e experimentar alguns filetes de instrumentais e sons diferenciados. As colegas sorriem a cada nova investida criativa de **MO**. Na hora do “Ninguém podia fazer xixi”, **LU** troca de instrumento e toca o pau-de-chuva, que reproduz um som parecido com xixi. Completam a frase e todas param, pois **LE** interfere:

**LE** – Tá, posso falar uma coisa? Deixa eu dar uma sugestão? (**MO** está anotando todas as partes do arranjo em seu caderno e **LE** procurando organizar o grupo).

**LE** – (Começa a reproduzir a música e fala sobre o arranjo enfatizado em cada frase). “Não tinha teto, não tinha nada!”. Como é que tu vais expressar através da música o nada?

**MO** – Sabe o que é que eu estava pensando, gurias? Acho que um dos instrumentos tinha que marcar do início ao fim (complementando as idéias de **LE**).

**VA** – É (sendo recíproca às colegas).

**MO** – Uma tinha que ser a base da música (faz gestos que marcam uma pulsação).

**ME** e **LE** – Mas é ela quem faz (referindo-se a **VI**).

**MO** – E as outras podem entrar só com o martelo mesmo.

**E** – *Isto que a **MO** está falando é muito importante, porque tu tentaste fazer o martelo sem ritmo nenhum e isto fica bonito. Acontece que tem que ser um outro instrumento que não seja o de **VI**, porque já que ela tem um pouquinho de dificuldade de segurar o ritmo, tem que ser alguém que consiga fazer.*

(**VA** começa a fazer “Tum, tum, tum, Tum, tum, tum”, demonstrando de modo meio humilde que conseguiria manter a marcação ternária!)

**LU** – Do início ao fim.

**E** – *Do início ao fim.*

**LE** – A **VA**.

**LU** – E o guizo, não pode ser?

**VA** – Mas é que o guizo, ele dá floreio (contra-argumenta).

**MO** – Parece que ele não dá o... (baixa o braço firmemente, querendo demonstrar o acento e sendo recíproca a **VA**, procurando argumentar).

**VA** – (Começa a bater as colheres uma na outra) Esse aqui, ele dá o compasso.

**LE** – O de **VA** parece que é melhor.

**VA** – Este aqui dá o compasso todinho da música.

**E** – *Então ao invés de bater na cadeira, que ficou mais estridente, bate só na colher, não é?*

**VA** – É, só na colher. (Ela bate três vezes, duas colcheias e uma semínima e depois bate 4 colcheias e uma semínima e pergunta para as colegas) Qual é a melhor?

(**LU** e **MO** preferem a segunda célula rítmica).

**VA** – Daí vocês vão entrando e vão sentindo como fica.

**E** – *E agora o que **LE** falou: o nada! O que pode representar o nada?*

**MO** – Eu agora estava pensando aqui, enquanto eu estava lendo que eu podia colocar o guizo toda a vez que dissesse não.

**LE** – Pode ser uma referência...

(**MO** procura executar para demonstrar para as colegas o que propôs).

**VA** – (Empolgada, pois percebe que há muitas negações na letra da música). Podia! Só vê o teu ritmo!

**MO** – Vamos tentar, vamos ver...

Quando sugerem inovações (detalhar o uso dos instrumentos em cada frase para expressar algo ou conservar um pulso constante para garantir o andamento preciso da música) para melhorar o arranjo, retiram as informações da própria execução que realizaram, agindo por abstrações pseudo-empíricas, pois coordenam as idéias que lhe passaram pela mente no momento da execução, com os dados empíricos observados.

Na medida em que corrigem os erros e aprimoram a execução agem através da abertura de possíveis, geradas pelas construções precedentes. “Do ponto de vista dos possíveis, um erro corrigido pode ser mais fecundo para as aberturas dos ulteriores do que um sucesso imediato” (PIAGET, 1985, p. 8). As possibilidades cognitivas desencadeadas nesse ambiente construtivista de musicalização são essencialmente invenções, verificações e, portanto, criações (ou recriações, por se tratarem de ações sobre um material sonoro composto por outrem). As operações intelectuais sobre a música durante esse tipo de tarefa pressupõem uma interdependência crescente entre os fatores mentais e as interações interindividuais. Nesse processo, o desenvolvimento cognitivo vai se desenrolando através do equilíbrio que se estabelece entre o mental e o social (PIAGET, 1973, p. 29).

Assim, a possibilidade das operações se constituírem tem muito mais chance de acontecer, pois há mobilização interna, no sentido de coordenação de ações mentais e objetivação das hipóteses inventadas, a partir dos conflitos sócio-cognitivos que decorrem das trocas do ponto de vista. Podemos enxergar aí a gênese da cooperação na produção musical: cada uma aponta aquilo que enxerga de bom ou de problemático e opina sobre novas investidas. Todas procuram verificar as invenções e agir de modo coordenado, em termos sociais. Entretanto, é necessário salientar que esse tipo de conduta democrática somente poderia ocorrer num ambiente como esse, ou seja, um espaço de trocas que

proporciona autonomia nas invenções. Os conflitos, como podemos notar abaixo, são as fontes de novas regulações ativas, portanto.

(**VA** pede o instrumento de **VI** e começa a testar se é viável fazer a marcação com ele)

**LE** – É muito baixinho! E não é assim que **VI** está tocando.

**VA** – (Tenta imitar **VI**, dizendo 1, 2, 3, 1, 2, 3, e tocar o instrumento). É difícil porque tem que segurar com as duas mãos! (Faz algumas tentativas). Se eu for me concentrar nisto aqui, eu não vou cantar mesmo! É muito difícil, eu não consigo cantar, a não ser que eu treine (justificando a dificuldade da colega e a sua própria)!

**E** – **LU**, *tu consegues fazer uma batida sem ser no ritmo, de martelada?*

**LU** – (Olha para mim, meio sem compreender, pensa e bate aleatoriamente, conseguindo o efeito desejado) Ah! Assim?

**E** – *É!*

**MO** – (Simulando batidas) Pensa num martelo de verdade!

São, portanto, as sugestões e contra-argumentos das colegas que geram mobilizações no sentido de agir de modo diferente. Essas ações levam a tomadas de consciência, não só sobre os êxitos, mas também sobre as limitações, como no caso de **VA**, que ao conseguir executar a marcação, compreende a dificuldade que há em marcar e ao mesmo tempo em cantar, ou seja, coordenar as duas coisas concomitantemente. Ou se centra em uma tarefa ou em outra, demonstrando sua pré-operatoriedade no domínio da totalidade da execução. Ela expressa essa tomada de consciência quando diz “*É muito difícil, eu não consigo cantar, a não ser que eu treine!*”. Sabe que agora é uma questão de regulação ativa, de “treinar”, não no sentido de executar mecanicamente, mas no de exercitar, a partir de auto-regulações, na busca do domínio técnico sobre o objeto, para que possa se concentrar em outros elementos a serem aprimorados (interpretação, regulação da intensidade da emissão, afinação, etc.).

Elas continuam ainda por um tempo realizando combinações sobre os arranjos instrumentais que devem estar de acordo com a letra da música até que surgem as idéias vocais.

**LU** – O zero podia ser assim, um zero bem redondo, (abre os braços e traça um círculo com ambos e canta OOOOOO. Todas exploram timbres graves dizendo OOOOOO. **LE** canta “mas era feita com muito esmeeeeerooooo. Na rua dos booooooos, número zerooooooooo”).

**MO** – Então a gente podia fazer um barulho longo, assim, para dar o Zeroooooooooo.

Exploram tentativas em seus instrumentos de ampliar os sons, com glissandos, sacudidas sem parar, etc. **VA** toca a matraca longamente, **LE** esfrega sem parar as ranhuras de uma garrafa de plástico, **VI** sacode seu instrumento de arame e anéis de lata de

refrigerante. **LU** esfrega a tampa da latinha. Voltam a discutir alguns detalhes sobre a hora de entrada dos instrumentos, percebem que é difícil a coordenação de tocar vários instrumentos na mesma música e **VA** sugere que “*é bem assim que os músicos profissionais fazem*”, largando um instrumento e pegando outros! **VA**, portanto, busca uma adaptação pelo predomínio da imitação, o que é muito corrente nas primeiras interações entre sujeito e objeto, pegando as condutas dos “artistas” como exemplo de procedimento a ser realizado. A imitação, portanto, não é somente uma conduta infantil. Como já afirmei, o processo dos adultos e das crianças é o mesmo. O que se diferencia são as estruturas. De fato, esse processo de imitação e dos jogos simbólicos, ou seja, de invenções, nos adultos, é rapidamente sucedida pelas verificações, o que contribui para um processo de objetivação muito mais veloz no que tange às regulações ativas adultas sobre o objeto musical. Já nas crianças, um longo estágio deverá se desenrolar (todo o período pré-operatório) até que consigam sair de uma estruturação simbólica (condutas subjetivas), para objetivar tais hipóteses a partir de uma lógica das ações que garanta a verificação das invenções possíveis.

**LU** regula-se, procurando tocar dois instrumentos ao mesmo tempo. **LE** propõe que elas devem usar os instrumentos e organizá-los de modo que fique agradável aos ouvidos. Começam a cantar e demonstram primordialmente uma preocupação com o instrumental. Regulam-se, buscando o momento apropriado de executar os sons combinados. **VI** e **VA** seguram sempre o mesmo ritmo. **VA**, **ME** e **LE** cantam, enquanto **LU** e **MO** regulam os sons que produzem. **LE** procura fazer um intervalo de terça na voz com **ME**, ao final de algumas frases. Ela, portanto, na medida em que enxerga o progresso nas organizações sonoras instrumentais, sente-se mais livre para improvisar sobre a música, contribuindo para a inovação do arranjo combinado.

Assim, pode-se notar que ao mesmo tempo em que o ambiente coletivo é enriquecedor, em termos de aprendizagem, demanda uma descentração por parte dos sujeitos, na medida em que não agem a sós. Precisam regular-se, esperar o momento de entrada, contribuir para a segurança das colegas. A própria segurança daquelas que se encontram em estágios mais adiantados é colocada em risco, na medida em que necessitam se concentrar em suas próprias ações e coordená-las, tarefa difícil, visto que percebem a fragilidade das construções das demais. Isso só contribui para o avanço geral, inclusive das alunas “mais adiantadas” em suas construções, pois no ambiente coletivo os desafios se tornam muito mais complexo do que numa execução individual.

**VA** – Eu acho que tá ficando legal!

**LE** – Agora vamos cantar bem baixinho e deixar os instrumentos aparecerem.

**MO** – Eu só acho que tinha que marcar mais!

**VA** – Ah! Bater mais forte?

**MO** – Só para fazer bem a marcação do tempo.

**LE**, depois de sugerir nova investida entrega um pandeiro de couro para que **VA** bata sobre ele. **VA** modifica a célula rítmica, e eu digo que não é a mesma. Ela se corrige. Dessa forma, na longa tarefa, que exige uma coordenação de ações constante nos momentos de recriação, não há dispersão, pois todas estão envolvidas ao máximo, já que não há espaço para a passividade, apenas para ações criativas, ou melhor, regulações ativas. Assim, o rearranjo vai tomando forma, de acordo com as escolhas das alunas, que vão aos poucos aperfeiçoando a execução, lembrando dos detalhes sonoros e, por minha sugestão, a regular a interpretação. **MO** reclama de ter que realizar tantas coordenações ao mesmo tempo, protestando com a pergunta “*Pode respirar???*”, rindo!

Depois de executarem a música de modo a se dizerem satisfeitas com a recriação, assistem à gravação realizada e fazemos uma avaliação coletiva dos resultados. **VA** pensa que a música poderia ser executada num tom mais agudo. **MO** diz que poderia ter feito melhor seu bocejo. **LE** pensa que o andamento ficou muito lento. Todas acham que faltou maior interpretação. Experimentam fazer em ritmo de rock e de rap. **MO** interfere dizendo que o grupo precisa se decidir por algo constante. **VA** diz que ainda estão escolhendo. Decidem fazer da mesma forma que acordaram no início, apenas regulando alguns detalhes para que a execução se aperfeiçoe. Aceleram o andamento, cuidam dos detalhes e cantam em um tom mais agudo. **VA**, porém, ao invés de fazer quatro colcheias e uma semínima, acelera o andamento e subdivide a pulsação (seis colcheias), produzindo uma constância nos intervalos das batidas.

Esse primeiro longo rearranjo demonstra o quanto é importante disponibilizar tempo para que haja coordenação de ações progressivas, especialmente em se tratando de uma tarefa de sensibilização musical com indivíduos pouco experientes no assunto e, da mesma forma, por se tratar de uma tarefa realizada no início da Oficina. Se compararmos às recriações posteriores, poderemos verificar que as outras tarefas não demandaram a mesma quantidade de tempo que esta, isto é, foram realizadas em espaço de tempo bem mais curto, pois há, a partir desses primeiros exercícios, um referencial construído, que dará suporte para as condutas posteriores.



#### 5.1.4 Recriação a partir do arranjo vocal em 3 vozes para “Canção da Meia-Noite”

Dando continuação para a temática de suspense, que foi introduzida pelas apreciações das quatro músicas trabalhadas no capítulo anterior, decidi propor um trabalho sobre a música de Zé Flávio “Canção da Meia-Noite”<sup>65</sup>. As alunas decidem predominantemente trabalhar com as vozes sobre o arranjo da música, num primeiro momento, já que ao realizarem a aprendizagem da melodia da mesma e ao trabalharem técnica vocal com esse material sonoro, começaram a surgir espontaneamente harmonias vocais introduzidas por aquelas que já haviam cantado em corais. As leigas no assunto ficaram muito impressionadas com o resultado harmônico e pediram para que eu as ajudasse a harmonizar partes da música, e, especialmente a introdução: “*Um vampiro, um lobisomem, um saci-pererê*”. Esse exercício vocal foi importante, para a observação de regulações ativas durante as execuções. As alunas dançavam ao cantar, fechavam um dos ouvidos, buscando a afinação e concentração em suas vozes. **VA** segurou um ritmo numas maracás que produziu em casa para executar a música.

Algumas partes foram realizadas em uníssono (a uma só voz) e outras, soladas. **MO** sola e faz um intervalo de terça para **VA**, **VI**, **MA** e **LU**. **SI** e **LE** fazem juntas a outra voz. Ao invés de entrarem nas vozes distribuídas, entram realizando intervalos de oitavas. Procurei cantar alto cada uma das vozes distribuídas. Por processo de imitação, algumas conseguiram segurar a linha melódica correta. Porém, cada vez que o modelo desaparecia, a insegurança vocal impedia a conservação da voz adequada e a adaptação intuitiva se dava através da imitação da linha melódica que era realizada em maior intensidade. Distribuí vozes diferentes apenas para as alunas que já tinham experiência com o canto. As menos experientes ficaram com a linha melódica principal da canção.

Da mesma forma que no exercício anterior, a descentração, a coordenação social e a concentração na própria execução são tarefas essenciais para o êxito na recriação em jogo. **MO** deixa claro esse fato em sua fala. Explicita também o fato de utilizar-se das

---

<sup>65</sup> Letra de “Canção da Meia-Noite”: Quando a meia-noite me encontrar / Junto a você / Algo diferente vou sentir / Vou precisar me esconder / Na sombra da lua cheia / Esse medo de ser / Um vampiro, um lobisomem, um saci-pererê / Dona senhora a meia-noite eu canto essa canção anormal / Dona senhora nessa lua cheia / Meu corpo treme / O que será de mim? / Que faço força para resistir / A toda essa tentação / Na sombra da lua cheia / Esse medo de ser / Um vampiro, um lobisomem, um saci-pererê.

execuções das colegas como apoio pseudo-empírico para sua própria execução, já que precisa das outras para conseguir se coordenar.

**MO** – Eu consigo achar melhor minha voz, quando elas conseguem achar as delas.

**E** – *É que elas começam a fazer a mesma coisa que as outras, só que mais agudo (oitava) e quando eu chego perto, elas encontram a voz delas (LE e SI).*

**LE** – É porque nós não sabemos entrar!

**MO** – Eu também não consigo entrar sozinha! Quando vocês entram é que eu acho minha voz.

A aula desse dia acaba e a tarefa para aula seguinte é pensar em como arranjar a música “Canção da Meia-Noite” em termos de arranjos instrumentais. Deveriam continuar, também pensando na história de terror, para poderem criar sua própria música. Assim, cada tarefa da Oficina vai ganhando sentido, através das conexões que existem entre elas. Procuo, desse modo, ir criando condições para a construção de possíveis instrumentais, ou seja, realização de abstrações pseudo-empíricas, não a partir de algumas informações transmitidas, mas das estruturações mentais decorridas das interações na Oficina. Oriento-as, portanto, rumo a uma autonomia em suas próprias criações, a partir dos esquemas de ação construídos nas tarefas de apreciação e de recriação.

Da mesma forma que procederam no rearranjo para “A Casa”, na aula seguinte, agem sobre a música “Canção da Meia-Noite”. Exploram timbres, buscando sons misteriosos, procurando expressar sonoramente a letra da música, definem alguém que marcará a pulsação, vão trocando de instrumentos sucessivamente, experimentando as várias possibilidades. Procuram executar a música em andamento lento, diferente da versão original que ouviram, pois acham que seria mais adequada e “misteriosa” uma interpretação “mais calma”. Produzem filetes instrumentais que combinaram por antecedência.

**VI**, que procura marcar somente o tempo forte nas clavas, é incentivada por mim a fazê-lo, para que, aos poucos, desenvolva a pulsação e a compreensão rítmica, já que possui certa dificuldade. Digo a ela: *“Tu tens um papel importante, VI. Ajuda VA a marcar bem a pulsação da música”*. Através dessa autorização, procuro desbloquear qualquer conflito emocional decorrente da recriação anterior, em que se encontrava desequilibrada com as questões sobre os tipos de compassos e suas marcações frágeis, em forma de pulsação. Ensaiam várias vezes, procurando regular suas execuções instrumentais, sem se importarem com a execução vocal. Voltam a cantar todas em uníssono, pois inserir a

execução instrumental na música e ao mesmo tempo arranjá-la vocalmente ainda não é acessível para o grupo. Procuro deixá-las à vontade, num primeiro momento, em suas regulações ativas sobre o material proposto. Depois, tento sistematizar o projeto de rearranjo das alunas e desequilibrar algumas delas:

**E** – *Bom, primeiro vocês estão tentando criar idéias. Eu acho que alguma de vocês poderia ficar responsável pelo cantar. VI e TA não estão cantando. Então vamos fazer o seguinte: marca bem o tempo, VI, e canta mais alto, TA, eu não estou escutando. De repente, deixa os instrumentos de lado, só faz algo de vez em quando, mas ajuda as gurias a cantar. Outra coisa, VA, vocês está fazendo um timbre feio de voz. É que tu só estás prestando atenção no teu bombo (Aponto o tipo de timbre que ela faz, alto, monótono e sem suavidade, cantando pela “cabeça”). E tu também, MA. Vocês duas estão cantando alto e com timbre inexpressivo.*

**VA** – Eu tô tentando entrar no dela (refere-se ao andamento) e não consigo.

**E** – **LE**, *tu cantas tão bem, por que não cantas mais alto?*

**LE** começa a cantar mais alto e fazer os vocais ensaiados na aula passada. O arranjo vocal não fica completo, pois **SI** e **MO** não puderam comparecer a esta aula. Dou exemplos de se emitir vozes com timbres diversos de acordo com determinados modos de técnica vocal, a fim de exemplificar como elas podem clarear suas emissões vocais, produzindo timbres mais bonitos.

**VA** parece desequilibrar-se muito com as críticas e se sentir um pouco mal, pois naturalizou certo modo de cantar muito alto, com um timbre monótono, sem muita interpretação. Em sua concepção, cantar bem, significava cantar bem forte. Pára de cantar, continua segurando o ritmo e procura ouvir as colegas que regulam suas vozes para melhorar a qualidade das emissões vocais. Compreendo que não devo deixar esse conflito de **VA** bloquear seu desenvolvimento, mas sim, que deve ser algo produtivo, isto é, não deve virar um conflito sócio-emotivo, e sim, um conflito sócio-cognitivo que culmine numa real construção. Incentivo-as, de modo geral, mas ao mesmo tempo, ainda desafiando um melhor controle da emissão vocal: “*Melhorou bastante! Mas vocês têm que cantar mais alto! Alto, mas ao mesmo tempo suave...*”. **VA** então se arrisca a começar a cantar novamente. Desta vez, melhora sua qualidade vocal. Porém, perde-se no ritmo, tamanha a concentração na voz. Mas isso não importa, nesse momento. O importante é que procurou agir, a partir de seu desequilíbrio, para equilibra-se em patamar superior em relação à colocação que propus. Mais adiante é que conseguirá coordenar todos os fatores em jogo para uma performance progressivamente mais elaborada.

Todas se concentram na interpretação vocal, enquanto **VI** e **VA** percutem a marcação, e se esquecem das execuções instrumentais anteriores, que davam o clima de suspense. Porém aos poucos, **LE** inicia a realizar novamente uma harmonia na voz e as meninas lembram de suas execuções instrumentais anteriores. Esse exercício de recriação, a partir de um novo arranjo, favoreceu as regulações ativas progressivas dos vários elementos em jogo. Pontuo alguns detalhes, como o final de uma das frases que não está sendo executada de modo correto em termos de melodia e de ritmo. Demonstro a forma correta e elas se corrigem.

Pela observação desse processo de recriação fica claro que cada indivíduo se concentra na regulação ativa sobre os pontos individualmente mais desequilibrantes. Assim, por exemplo, enquanto **VA** está concentrada em um cantar mais suave, **VI** quer dominar a marcação rítmica e **LE** está desafiada a dominar técnicas de produzir harmonia vocal. A tarefa é a mesma para todas, mas o significado que elas atribuem é diferenciado e depende radicalmente das suas construções precedentes. Um ponto importante a destacar é o seguinte:

Quer se trate de construções de significações e das escolhas a elas relativas, ou da subdivisão seqüencial das unidades prototípicas de trabalho, a interação que constitui a representação entre esquemas do sujeito e propriedades da situação é permanente; é por esta razão que uma análise das representações compreende tanto uma análise da tarefa, vista como a maneira pela qual é aprendida pelo sujeito, quanto uma análise das próprias significações e dos mecanismos de controle que as organizam (INHELDER & CÉLLERIER, 1992 p. 108).

Eu, como professora (e experimentadora, neste caso), tenho o dever de enxergar em cada uma os processos distintos de aprendizagem que estão ocorrendo no momento das tarefas que proponho. O desafio tem de ser significativo para todas, não importando se as formas de adaptação sejam diferenciadas, dependendo de cada construção dos sujeitos psicológicos em jogo. Para Piaget, o professor deve incitar o aluno a sair de sua heterogeneidade sincrética sem impor sua própria lógica (PARRAT-DAYAN, 1994, p.172). Nesse sentido, deve levar em conta as construções espontâneas de seus alunos.

### 5.1.5 “Clariana” – recriação através da utilização espontânea de cânone vocal

Os exercícios vocais realizados nas aulas anteriores, como descrevo acima, vão despertando um interesse geral no grupo. A partir da compreensão da possibilidade de harmonia vocal<sup>66</sup> e do auto-mapeamento, em termos de extensão vocal que cada uma consegue atingir, são gerados novos esquemas de ação, pontos de partida que culminam numa recriação espontânea do grupo, cujo arranjo é executado em forma de cânone. Ou seja, a partir das construções que realizam sobre a possibilidade de harmonia vocal, procuram se adaptar à interpretação da música “Clariana”, cuja primeira parte é cantada de modo bem mais grave do que a segunda. Essa resolução para a problemática em jogo, ou seja, nem todas conseguem 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. Portanto, já passamos da metade do curso e os processos de aprendizagem das alunas se estendem para vários elementos em jogo na linguagem musical. Mas elas demonstram um forte interesse pelo cantar, pela harmonia vocal, de modo geral, embora nos exercícios harmônicos o grau de dificuldade de afinação é bem maior. Elas parecem estar desafiadas a dar conta das tarefas de harmonizar.

As alunas gostam desta música. Acham que ela se parece a uma cantiga de ninar. Através da análise de suas falas fica claro o processo de subjetivação, através da identificação da maioria delas com a canção de Joice, que trata da questão feminina da maternidade. Ora, não deve ser a toa que os sujeitos dessa pesquisa decidiram optar pela profissão de professoras.

Elas buscam instrumentos suaves para arranjar-la e sugerem que o início da música será com a melodia da mesma, sussurrado em “*boca chiusa*”<sup>67</sup>. Sugiro que pensem num modo de iniciar a canção, cantando-a mais grave, pois a segunda parte é bem aguda. **LE** começa, entretanto, a cantá-la num tom alto. Mudo o tom e elas me seguem. Paro de cantar

---

<sup>66</sup> Procurei 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, por terem que se organizar harmonicamente, somente com base no som de um diapasão e nas emissões vocais das colegas e, obviamente, através do meu apoio para encontrarem o tom, a linha melódica, etc., o ambiente educacional se tornou mais desafiador e muito mais produtivo. Isso as encorajou, inclusive, a procurarem a caixa de instrumentos das escolas aonde trabalhavam, para tentar musicalizar seus alunos.

<sup>67</sup> Cantar com boca fechada, emitindo somente o som “mmm...”.

e elas continuam. Todas atingem o tom proposto. Entretanto, ao iniciarem a parte do refrão, **VA** regula-se cantando a música uma oitava abaixo. **TA**, que não construiu ainda o mesmo esquema, fica perdida e desafina. **LE** e **MA** conseguem cantar o agudo. **MO** e **SI**, também perdem o tom. **MO** entra na segunda parte, em um outro tom, provavelmente, na busca de atingir a segunda parte da canção, já não encontra mais a linha melódica na tonalidade proposta. **SI** comenta que antes ela estava sendo cantada mais “baixa”. Comento a perda da tonalidade e digo que cantarei alto, para que elas tenham uma base firme. Algumas conseguem segurar o tom, mas, especialmente na segunda parte, algumas se perdem. **SI**, **MO** e **VA** conseguem dessa vez fazer a parte aguda, a duras penas, mas **TA**, não. **VA** e **SI** conseguem encontrar a solução momentânea: descer uma oitava.

Enquanto algumas escolhem os instrumentos, **MA** tenta propor um arranjo vocal: enquanto três cantam, três fazem o “mmmm” por baixo. **LE** discorda e diz que o mais bonito é começar esse vocal de fundo antes da entrada da letra da música. **MA** sugere, inclusive, a mescla, ao fundo da música, com a melodia de “Nana Nenê”. O grupo diz que esta pode ser uma espécie de introdução vocal para que entrem na letra da música. **VA** sugere que ao invés de fazer a introdução com outra melodia, podem sussurrar a melodia da própria música. **SI** diz que talvez fique mais fácil fazer a outra melodia. Sugiro que **MO**, **TA** e **VA**, que têm as vozes mais graves, entrem cantando a música e as outras, cantem as partes mais agudas. **MO** sugere: “*E quem sabe se antes da gente começar a música em si, a gente inicie cantando o refrão?*”. **TA** aprova a sugestão e **MO** diz que podem apenas sussurrar o refrão. **LE** desaprova, mas a maioria concorda. Realizam o arranjo proposto, entram na primeira parte da música e **MA** arrisca fazer um arranjo vocal ao fundo, com a sílaba “la”, mas está totalmente fora do tom. Digo a ela que está cantando em outro tom. Ela se regula e canta com a sílaba escolhida a melodia da música, embora provavelmente não compreenda o que estou propondo. Pára e fica pensativa.

Aos poucos vão introduzindo os sons em seus instrumentos escolhidos. **VA** segura uma marcação no tambor. **LE** sacode docemente os guizos, **MO** utilizou seu pau-de-chuva na introdução sussurrada. Pergunto se não seria o caso de dividirem a música em duas partes, uma para as alunas que cantam mais graves e outra para as que atingem a parte aguda. **TA**, **MO** e **VA** cantam as partes graves. **SI**, **MA** e **LE** cantaram a parte aguda. **SI** se propôs a isto e realmente consegue alcançar bem as notas.

Nesse momento, as alunas agem por abstração reflexionante, especialmente em sua subvariedade pseudo-empírica, entidade dinâmica que as faz evoluir sem cessar.

Começam sussurrando a música com a melodia aguda do refrão. Então entram na parte grave, e as outras cantam. Fico tentando regê-las, para que se regulem em suas entradas. **VA** e **MA** tocam, **VA** no tambor e **MA** no metalofone, uma batida constante que não se encaixa bem com a música. Estão prestando atenção em suas partes vocais. **MO** tenta, enquanto as colegas cantam, produzir alguns sons em seu pau-de-chuva.

**MA** não abandona a idéia de realizar as primeiras notas da melodia de “Nana Nenê”, antes de entrar na música “Clariana”. Portanto, arranjam uma forma de emendar esta melodia com o sussurro da melodia do vocal do refrão. Ajudo-lhes nesta tarefa.

Elas ainda procuram um tom adequado, pois acham o escolhido inadequado, porque está muito baixo. **SI**, entretanto, já que subiram para um tom ainda mais alto, diz que não consegue. Peço para que tente. Ela, ao contrário do que pensava, alcança com êxito as notas.

Assim, os problemas formulados pelas alunas dependem daquilo que a situação apresenta. Se a situação de aprendizagem não for desafiadora, ou seja, não gerar nenhum problema, mas apenas passividade receptiva, então, nada de significativo acontecerá, pois não há mobilização, no sentido de ajustamento de conduta.

A música é em compasso ternário. Elas perdem constantemente o ritmo. Sugiro, então, que se levantem e realizem passos em compasso ternário. A música ganha outra forma. O apoio no mapeamento corporal da marcação é essencial nesse momento. Um cânone, então, aparece espontaneamente: enquanto o grupo agudo, liderado por **LE**, sussurra a melodia, o grupo das vozes mais graves começa a cantar, sobrepondo duas melodias diferentes, que se encaixam perfeitamente. A segurança rítmica proporciona o avanço no arranjo. Porém, aos poucos, começam a se despreocupar com a interpretação e o timbre de voz de algumas se desregula. **MA** canta muito alto e com voz “esganiçada”. Elas vão perdendo a suavidade, na empolgação com o novo efeito alcançado: o de sobreposição de melodias. **LE** também perde a suavidade de sua voz. **MO** e **VA** começam a cantar mecanicamente. Peço para que parem, para avaliarmos.

**MO** – Posso mudar o tom?

**E** – *Só se tu fizeres alguma coisa que combine.*

**MO** – Canta aí (canto a melodia “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 o que eu estou fazendo?

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

**E** – *Tu estás cantando uma oitava abaixo. Quando eu emito a nota dó, por exemplo, tu também emite 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?

**E** – *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!

**E** – *Isto, obrigada VA.*

A espontaneidade no arranjo musical desequilibra **MO**. A partir daí surge 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 surge a necessidade de transformar essas ações em conexões lógicas verbais, que a levam a uma construção em patamar superior, ou seja, procura nomear aquilo que faz: a troca de oitavas. No mesmo momento, as outras alunas têm a oportunidade de seguir o raciocínio de nossa conversa e, inclusive, de interferir, procurando organizar o pensamento a partir das trocas de informações realizadas.

Seguem ensaiando, repetindo as características combinadas. Quando perdem a pulsação, a música não dá mais certo, pois se trata de um cânone. Da mesma forma, sugiro que suavizem as expressões vocais e desacelerem o andamento, harmonizando as execuções. **MO** sugere que cantem todas juntas, algumas vezes, a parte mais grave, para que o timbre fique mais encorpado. Elas estão muito preocupadas nas entradas e em segurar o ritmo correto. Portanto, não conseguem suavizar a melodia. Aponto novamente a expressividade, como problema, para ver se elas conseguem se regular nesse sentido. Digo, inclusive, que sei que é difícil regular tudo ao mesmo tempo, mas que elas, aos poucos, prestem atenção também nisso. **TA** sugere para que não cantem sempre todas juntas, que cantem a primeira vez juntas, e depois esperem que as colegas terminem suas partes, para que elas comecem novamente. **VA** diz que assim, terão tempo para descansar as vozes, também. Incentivo a sugestão de **TA**.

**E** – *Como é a combinação, gurias?*



**TA** – Começa todo mundo junto, daí elas cantam só Clariana e a gente faz uma vez, espera depois elas cantarem Clariana e depois entra todo mundo junto.

**E** – *Entenderam?*

**MO** – Hum...

**E** – **TA**, *explica para MO detalhadamente o arranjo.*

**MO** acha que terá que cortar uma frase ao meio para dar certo. Sugiro que coloquem o projeto em prática, ou seja, cantem, e que se for o caso de **MO** ter razão, que elas realmente interrompam a frase. Porém, precisam voltar aos dados para verificar se **TA** ou se **MO** tem razão. **TA** tem razão. Não foi preciso cortar a frase. A volta à observação pseudo-empírica sobre os dados é essencial como forma de retirar informações da experiência concreta, relacionando-a com as hipóteses que fazem, visando à verificação da eficiência ou ineficiência do projeto. Elas passam progressivamente do difuso ao preciso e transformam sua recriação musical progressivamente em um saber preciso e sintético.

Proponho uma nova subjetivação diante do objeto em jogo: apreciar a música, prestando atenção no que diz a letra, isto é, sentir a canção, para que a partir desses sentimentos possam surgir idéias para uma melhor interpretação, já que ensaiaram bastante os detalhes do arranjo. Não basta, portanto, somente as coordenações lógicas. A música é expressão simbólica, como já propus e, assim, deve passar pelo emocional, além do cognitivo, na hora de ser interpretada e recriada. A expressão é fator fundamental em qualquer execução.

### 5.1.6 Rearranjando trecho de “Farinha”

Pensei em realizar a tarefa aqui analisada dando prosseguimento às atividades com rondós<sup>68</sup> e ostinatos que vinha desenvolvendo, através das quais procurei criar um espaço de invenção de ritmos por parte das próprias alunas para serem adaptados a algumas frases. Trata-se de uma atividade de recriação desenvolvida por Penna e Marinho (2005), através da qual “a participação ativa dos alunos, pela manipulação do material sonoro e atuação criativa” (p. 125) é incentivada. Assim, os alunos são preparados para a prática de rearranjos<sup>69</sup> e a abertura de possibilidades para uma produção musical diversificada. O

---

<sup>68</sup> Forma musical na qual há um episódio que volta periodicamente (idêntico ou com modificações), alternado com episódios novos.

<sup>69</sup> Segundo os autores, o rearranjo “baseia-se no trabalho exploratório e criativo sobre o material sonoro, incorporando os recursos expressivos da música erudita contemporânea. Nela, o material básico é o próprio

foco, portanto é a sensibilização para a realidade sonora circundante, conforme apontam os autores, que não diz respeito somente à paisagem sonora gerada por sons tecnológicos, naturais e humanos (SCHAFFER, 1992), mas também à música popular que faz parte da realidade da nossa cultura. A livre expressão gerada por essa tarefa não quer dizer que se trate aqui de uma prática ligada a uma pedagogia não diretiva, em que o aluno fique totalmente livre para improvisar (liberalismo exacerbado, na palavra dos autores), sem nenhuma orientação e, portanto, perca o rumo de suas organizações sonoras (PENNA & MARINHO, 2005, p. 127). Trata-se de uma atividade orientada de reelaboração dos elementos assimilados, em que uma atitude de investigação de novos elementos musicais, especialmente rítmicos, garante novas descobertas significativas. Assim, propus um trecho da música “Farinha” de Djavan<sup>70</sup>, desconhecida por parte das alunas. Elas tampouco escutaram essa música no início da atividade. Somente ao final.

Escolhi essa música propositalmente, por trazer uma temática que expressa a cultura nordestina. Depois do rearranjo em forma de ostinato, discutimos inclusive as questões culturais envolvidas na letra de Djavan, que é alagoano, e procura representar com esta composição um pouco da cultura daquele povo, em termos arquitetônicos e expressões derivadas (eira e beira) e da culinária local (farinha de macaxeira - mandioca). Vejamos a prática e sua análise:

Coloco a letra da música disposta no quadro.

**E** – *Vocês conhecem essa música?*

**SI** – Não.

**LE** – Isso é lá “pros norte”!

**E** – *Vamos nos embalar num ritmo. Cada uma vai inventar uma forma de colocar estas frases num ritmo!*

Dou algumas sugestões, como exemplo.

**E** – *Pode ser qualquer coisa, então cada uma vai inventar uma coisa. Cada uma vai dizer na sua vez a frase do jeito que tiver a fim. Vamos expressar bonito! TA, vai lá!*

**TA** fala a frase num ritmo inovador e de modo seguro. **ME** tenta se regular, se perde, pára, mas não com o corpo, tenta outra vez, pois é incentivada, cantando baixinho. Segura, então a pulsação, mas sua forma de cantá-la é insegura, sem variação rítmica e de baixíssima intensidade. **VA**, na sua vez, coloca uma melodia, além de variar o ritmo e fala

---

som, de modo mais amplo, e não mais as notas ou os elementos musicais convencionais” (PENNA & MARINHO, 2005, p. 124). Essa atividade visa a desenvolver a atividade criadora e a reapropriação ativa e significativa da vivência cultural.

<sup>70</sup> O trecho que foi utilizado da letra desta música foi o seguinte: *O cabra que não tem eira nem beira / Lá no fundo do quintal / Tem um pé de macaxeira*

a última frase de modo bem expressivo, com ritmo firme. **SI** entrecorta cada expressão com uma pausa, mas mantém firme a pulsação. **LE** procura florear a tonalidade da voz, de modo falado e expressivo e também realiza algumas pausas entre cada parte da frase inteira. A última frase sai meio cortada e ela diz que engoliu a última parte, desculpando-se. Incentivo-a dizendo que ficou bonito!

Essa recriação é realizada nas últimas aulas e as alunas já possuem instrumentos suficientes em termos rítmicos para criar formas autônomas de se adaptar à tarefa proposta. É o que acontece. Elas devem coordenar alguns pontos, como: obedecer a uma pulsação que está sendo realizada pelo corpo, diferenciar-se das colegas, criando formas rítmicas para as frases propostas, interpretá-las e coordenar tudo isto com as ações das demais.

As formas de recriação para essas frases que já possuem uma melodia e um ritmo, mas que são desconhecidos pelas alunas, possibilitam uma improvisação que, após sua prática, deverá ser realimentada através da apreciação da produção musical original. Penna e Marinho, com apoio teórico em Paynter, pensam que a escuta ativa realizada sempre após o trabalho de recriação age, não como um modelo a imitar, mas como uma forma de enriquecer a experiência ou realimentar o fazer criativo (PENNA & MARINHO, 2005, p. 136).

**MO**, por exemplo, reflete sobre um possível projeto diferenciado, antes de colocá-lo em prática: “*Quero fazer diferente, deixa eu pensar...*”. Inventa pausas mais longas, dividi a frase de formas variadas, ou separando palavras, ou frases inteiras. **LU** se inspira e dividi ainda mais a música, com mais pausas, quase que as colocando entre cada palavra, porém, mantendo a pulsação. Sua criação parece um rap, pois varia a tonalidade expressiva de sua fala. **MA**, ao contrário, retira todas as pausas e fala a letra bem ligeirinha, cheia de expressividade vocal. O ambiente coletivo provoca desafios na criação de ritmos. Vimos trabalhando as subdivisões através de vários exercícios propostos a partir do método “*O Passo*”<sup>71</sup> (CIAVATTA, 2003) e, a partir da construção gerada pelo mapeamento corporal das subdivisões nesses exercícios, as alunas demonstram gradualmente uma independência em suas criações rítmicas. Saem progressivamente de um quadro de acomodação

---

<sup>71</sup> A técnica do *Passo* é realizada para trabalhar a pulsação através de “uma série de marcações, audíveis ou não, com intervalos regulares de tempos entre si, utilizadas como referência para que se possa tocar, cantar, compor, registrar ou ler um determinando ritmo” (CIAVATTA, 2003, p. 18). Ciavatta descreve o método da seguinte forma: “Caminhar para frente e para trás, terminando assim no mesmo lugar. Simples e objetivamente, dar um passo para frente com o pé direito, trazer o esquerdo completando o deslocamento, dar outro passo para trás com o pé direito e trazer novamente o esquerdo” (idem, p. 28). Esses quatro passos, portanto, formam um ciclo constante, quaternário, que com o tempo o autor passou a denominá-lo “*O Passo*”. .Mais adiante, no capítulo 6, descrevo mais esse método em nota de rodapé.

predominante, para equilibrarem acomodação e assimilação, gerando formas criativas de se adaptarem aos objetos propostos. A abertura de possíveis, através da compreensão das subdivisões fica expressa na atividade. Sobre isso, Piaget explica que “O possível como tal não é pois um estado, mas um *fiat* nascido de um desequilíbrio e que caracteriza a reequilibração enquanto processo para se transformar num real quando de seu término” (PIAGET, 1985, p. 48). Tão logo elas compreendam que o possível escolhido compreende uma escolha livre, isso é suficiente para ter como consequência o fato que “*n*” escolhas poderiam ter sido realizadas na hora de encaixar as frases propostas em ritmos diferentes.

A escolha das colegas, entre várias possibilidades de organização sonora, serve de instrumento para aquelas que ainda não realizaram a tarefa. Ou seja, uma regulação ativa decorre das abstrações pseudo-empíricas realizadas no momento de encadeamento de ações, visando à coordenação rítmica nessa recriação proposta.

**VI**, que é um pouco tímida, assim como **ME**, fala em voz baixinha, sem perder tampouco a pulsação, e divide a frase em duas partes através de uma pausa. Portanto, todas operam na tarefa de criar ritmos para as frases em jogo, adaptando-se à tarefa de acordo com seus esquemas de ação precedentes. Nessa altura do processo de aprendizagem, todas já estruturam quadros lógicos suficientes para, além de manter a pulsação, improvisar um ritmo diferente na fala. Assim, nesse primeiro momento, apenas procurei incentivá-las a criarem ritmos diferenciados para a frase completa proposta.

Comentamos sobre o significado do trecho musical em jogo. Proponho então a realização de um rearranjo, através da subdivisão deste trecho em algumas partes.

**E** – *O que a gente poderia fazer com partes desta letra? Por exemplo, a primeira “O cabra que não tem eira nem beira”, me dêem um ritmo para isto.*

**LU** – Uma melodia também?

**E** – *Podem colocar, se quiserem.*

Elas começam a se movimentar e a sussurrar alguma coisa. **VA** inventa um ritmo e uma melodia timidamente. Repito-a bem alto, várias vezes e elas começam a cantar junto. **MO** e **VI** começam a fazer “*O Passo*” quaternário, enquanto as outras apenas se balançam.

**E** – *Pronto! Guardem aí esta criação. O que a gente poderia fazer com “eira nem beira” ritmicamente, sei lá, para a gente arranjar esta música?*

**MO** – Só “eira nem beira”?

**E** – *É.*

**VA** – Quem sabe umas paradinhas.

**VA** fala cada frase de modo separado, mas do mesmo jeito. Repito sua forma de cantá-las e as outras começam a repetir. Canto a primeira parte sobre esta segunda criação e elas mantêm firmes a segunda parte criada, mas **VA** me acompanha.

**E** – *E agora “lá no fundo do quintal” O que a gente pode fazer?*

Silêncio.

**E** – *Uma sonoridade para “lá no fundo do quintal”!*

**MO** inventa uma sonoridade e elas começam a repetir. Repito a frase, espichando a última sílaba e deixando pausas entre cada repetição, expressando-a em baixa intensidade, porém com muita expressividade. **MA** então responde nas pausas, mantendo o ritmo “*Tem um pé de macaxeira*”, variando a tonalidade da voz e falando com um timbre mais agudo, como que respondendo à outra frase, efeito que fica muito interessante. Aproveito a invenção da aluna, deixando as outras falarem a frase que **MO** inventou, enquanto repito com **MA** sua criação. A turma se divide espontaneamente entre pergunta e resposta, ou seja, primeira e segunda frase. Auto-regulações, na tentativa de participarem da invenção, portanto, surgem por conta do restante das alunas, o que demonstra a importância das interações sociais no ambiente de musicalização. Ou seja, na medida em que se envolvem no processo de recriação, procuram dar conta do desafio de alguma forma, agindo espontaneamente com base nas condutas das colegas.

O trabalho proposto nessa tarefa coletiva não se restringe a uma sobreposição de trabalhos individuais, mas uma real coordenação de ações sociais, em que cada uma presta atenção na criação das demais para que encontre formas criativas, procurando se adaptar à produção coletiva, contribuindo assim para a recriação do arranjo, a partir daquilo que já consegue organizar sonoramente. A cooperação na tarefa é essencial, na medida em que favorece o intercâmbio de pensamento expresso na ação. Os pontos de vista aqui sobre as organizações possíveis devem se relativizar, visando à harmonia das ações, ou seja, à coordenação geral. “A relatividade implica a reciprocidade das perspectivas” (PIAGET, 2006, p. 181) e, antes que se tenha exercitado as trocas simétricas e a cooperação, os indivíduos permanecem prisioneiros de seus próprios pontos de vista, pois não pode haver coordenação, sem que haja uma construção com conservação e generalização sobre o objeto em jogo. Ou seja, não pode haver invenção sem verificação no momento da cooperação na produção musical, pois a verificação se trata de checar se aquilo que foi

criado tem uma lógica operatória que garanta a coordenação social no momento de execução.

Divido a turma em quatro grupos que dirão cada parte criada. **VA** e **TA** cantam “*o cabra que não tem eira nem beira*”, **LE**, **ME** e **SI** falam ritmicamente, como marcação básica “*eira, nem beira*”, **MO** e **LU** cantam “*Lá no fundo do quintal*”, **MA** e **VI**, em reposta, “*Tem um pé de macaxeira*”. Logo todas estão cantando juntas.

Proponho, então que elas criem uma forma sonora, colocando em relação todas essas frases. Vou anotando no quadro as sugestões dadas da seguinte forma: divido no quadro quem entra em que tempo. Inclusive desloco no espaço, colocando para a direita cada nova frase, pois a partir do projeto que criaram, a execução deve obedecer à estratégia de se entrar sempre depois de quatro tempos inteiros, por combinação entre elas:

*Eira – Nem beira* (4 vezes faz – 2 vezes pára – 2 vezes faz e recomeça)

*O cabra que não tem eira nem beira* (2 vezes faz – 2 vezes pára – 1 vez faz e recomeça)

*Lá no fundo do quintal* (2 vezes faz – 1 vez pára – 1 vez faz e recomeça)

*Tem um pé de macaxeira* (4 vezes faz – 1 vez pára – e 2 vezes faz e recomeça)

As execuções vão se regulando aos poucos. Elas perdem a pulsação pelo “*Passo*” e se perdem ritmicamente. Não mantém as duas últimas frases como pergunta e resposta. Ajudo-as a retomarem a forma que criaram de pergunta e resposta para “*Lá no fundo do quintal*” “*Tem um pé de macaxeira*”, pois **MA** e **VI** estão tendo problemas para conservar o tempo exato de entrada na frase. Recomeçamos a execução coletiva.

Apesar de esta tarefa parecer simples, os elementos em jogo a serem coordenados são muitos: a quantidade de vezes de dizer suas frases específicas, a coordenação no tempo com as demais, a expressividade, a conservação do pulso e do modo rítmico inventado para cada frase. **LU** e **MO** se perdem, conversam entre si para se coordenarem com as demais. **MO** explica para **LU** o modo correto. Elas todas param mais uma vez e recomeçam novamente de modo coletivo. **MO** pede para **VA** e **TA** cantarem suas frases para que possa demonstrar para **LU** aonde elas devem entrar com a frase delas. Mais uma vez, **MO** demonstra apoiar-se em dados pseudo-empíricos para poder se organizar, e ao mesmo tempo, colaborar com a regulação da colega.

Procuró explicar novamente para **MA** e **VI** onde fica a entrada de sua frase, mapeando-a corporalmente, através da execução do passo quaternário. Esse apoio sobre a verificação do modo correto de execução não é meramente empírico, por parte das alunas, mas realizam abstrações pseudo-empíricas no momento de se regularem de modo correto. Caso ainda não possuíssem esquemas de ação suficientes para essa regulação, certamente

não conservariam a forma correta. Mas esse não é o caso: **MA** consegue segurar a entrada, mesmo que de modo ainda não plenamente seguro, e serve de referência para **VI** em suas próprias regulações. **MA** afirma que “*Agora não nos perdemos mais!*”. Elas exercitam sua frase, na medida em que **MA** procura acentuar para **VI** a primeira sílaba. Porém, como veremos a seguir, ainda não há uma real tomada de consciência sobre o momento de entrada da frase, na totalidade do arranjo recriado.

Desafio-as ainda mais, dizendo “*Vamos cantar com expressão! Quero que vocês comecem a ser artistas! Concentrem-se e não acelerem. Vamos interpretar a música!*”. Retomamos “*O Passo*” e elas parecem muito empolgadas! Fazem certo até a hora da entrada de **VI** e **MA** que novamente se perdem: não conseguem entrar no tempo correto, esperam uma marcação a mais e não entram no lugar combinado. Porém, no decorrer da execução, encontram o tempo correto de entrada. Como vejo que ainda há problemas de conservação do tempo correto na execução delas, paramos e sugiro que mapeiem no corpo o local da entrada correta. **MO** procura ajudá-las. Encontram a solução: a frase “Lá no fundo do quintal” inicia no contratempo, entre o primeiro e o segundo passo, enquanto a frase “Tem um pé de macaxeira” inicia no contratempo entre o terceiro e o quarto passo. **LU** diz que **MA** está entrando no contratempo entre o passo 4 e o 1 e é por isso que não está dando certo. O contra-argumento de **LU** ajuda **MA** e **VI** a se desequilibrarem e refletir sobre a proposição exposta. Procuram realizar “*O Passo*” bem devagar, a fim de dar conta do local da entrada correta<sup>72</sup>. **MA** então contra-argumenta, pois acha que é no contratempo entre o segundo e o terceiro passo que deve entrar. **MO** diz que não, pois elas não começam a frase entre o quarto e o primeiro passo. O conflito sócio-cognitivo que daí decorre é essencial e se segue da seguinte forma:

**MA** – Mas por que não pode começar aí?

**LU** – Porque daí não fica bonito com as outras frases.

**MO** – Para ficar no contratempo delas lá (referindo-se a **TA** e **VA**). Tem que ser entre os passos que tu dás atrás (referindo-se ao terceiro e quarto passo), pois começamos entre o primeiro e segundo passo sempre. Daí fecha.

**MA** – Mas por que eu não posso fazer?

**E** – *Porque tu mesma criaste de outra forma e vocês combinaram de outro jeito.*

**MO** – Daí não vai ficar bonito com a outra frase delas (novamente se referindo a **VA** e **TA**).

---

<sup>72</sup> Elas sabem que os contrastempos são dados no levantar do joelho para dar o próximo passo.

Para que a colega perceba o quanto seria incoerente sua proposição em relação ao arranjo inicial (pergunta-resposta), **MO** experimenta fazer de acordo com a sugestão de **MA**, mas logo verificam que não produz o mesmo efeito. Antes de simplesmente ignorar o contra-argumento de **MA**, elas retornam aos dados observáveis, através da experimentação sobre sua proposição, como forma de investigar (verificar) se essa hipótese é viável, demonstrando o caráter cooperativo e investigativo das condutas do grupo. A ação, assim, precede a compreensão e fornece as condições necessárias para que haja a tomada de consciência sobre os elementos em jogo.

**LU** – Fica horrível.

**MA** – É, não combina.

**MA**, assim, tem a possibilidade de compreender porque sua hipótese não se encaixa no projeto coletivo, através desse conflito social derivado das trocas de pontos de vista. A sugestão do mapeamento corporal é tão desequilibrante que perturba internamente os outros integrantes do grupo, provocando ações que levam a tomadas de consciência dos locais precisos da entrada de cada uma em suas organizações rítmicas. Entretanto, outros conflitos sócio-cognitivos são gerados, antes da conscientização. Assim, **TA** e **VA** que pensavam que estavam entrando no um (primeiro passo, do mapeamento corporal quaternário), verificam que entram antes, falando o “o” da frase “O cabra...”. Discutem a respeito disso. **TA** não se convence e **VA** afirma que sim. **TA** olha para mim. Explico sobre a possibilidade de *anacruse*, novamente. **TA**, então, entende e se convence. Mesmo assim, experimentam uma entrada sem *anacruse* e chegam à conclusão de que o arranjo fica feio. Não se encaixa com a mesma precisão.

Proponho uma nova execução coletiva. Lembro do que devem ter em mente: suas frases e um gingado expressivo que proporcione uma coordenação rítmica e que ao mesmo tempo colabore com a interpretação mais bonita. **MO** e **MA** começam a interpretar de modo caricatural suas frases, porém bem encaixadas e no ritmo. O resultado é impressionante e todas começam a rir, pois estão exagerando o caráter expressivo, como forma de me contentar, mas brincando, procurando realizar uma adaptação lúdica (jogo simbólico). Peço para que se concentrem, pois todas estão rindo muito e se perdem. Recomeçam e as entradas todas são realizadas com êxito. Primeiramente, de modo mecânico e depois da regulação rítmica, com interpretação.



Assistimos e avaliamos a recriação coletiva, através da apreciação da filmagem. Finalmente coloco a música de Djavan para as alunas apreciarem e identificarem o trecho que trabalharam em forma de *ostinatos*, realimentando suas práticas com a reflexão sobre o material original.

## **5.2 Considerações gerais sobre as recriações**

Observando de modo geral as tarefas de recriação analisadas, que foram relatadas de acordo com certa ordem cronológica, constato o desenvolvimento das condutas musicais das alunas, através do fato de que elas vão realizando progressivamente projetos musicais cada vez mais elaborados no decorrer da Oficina. As aprendizagens das aulas anteriores vão servindo de apoio para as condutas das aulas posteriores e uma rede de relações entre os vários elementos apreendidos vai se construindo neste ambiente coletivo de aprendizagem musical. Esquemas presentativos em forma de composições e encaixes e esquemas procedurais, ou seja, 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).

Se observarmos as condutas do início das atividades de recriação da Oficina, poderemos verificar o quanto as condutas estavam baseadas em atividades imitativas, predominantemente, como forma de se adaptar aos objetos propostos. Assim é que algumas delas, na tentativa de dominar o aparelho respiratório para controlar a emissão vocal, pedem para que eu cante junto a música sugerida para esse exercício. Mais adiante, elas passam a condutas assimiladoras, predominantemente, como no caso da exploração para o rearranjo da música “A Casa”, em que 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. Nesse caso, o apoio não é mais predominantemente por abstração empírica (mesmo que aqui já se encontrem as primeiras auto-regulações), como no momento das condutas via imitação mais simples ou da memorização de algumas informações, sem que haja relação entre os vários elementos em jogo. O apoio se torna, então, pseudo-empírico. Portanto, através de abstrações pseudo-empíricas se concentram nas execuções das outras integrantes, não apenas para imitá-las, e sim, para realizar criações rítmicas diferenciadas,

mas ao mesmo tempo, coordenadas e encaixadas. É o que acontece, por exemplo, na última tarefa de recriação (rearranjo de “Farinha”).

Assim, o limite entre as abstrações empíricas que realizam e as reflexionantes não é absoluto, mas sim, relativo, pois na busca de regularem-se ativamente, exploram da mesma forma alguns observáveis que se encontram no próprio objeto, sem que haja qualquer relação estabelecida nesse momento. O resultado das abstrações empíricas “conduz a precisar o grau de generalidade dos caracteres extraídos do objeto” (PIAGET, 1995, p. 59). Assim, “toda generalização supõe uma abstração prévia, ou, pelo menos, a delimitação das propriedades generalizadas” (idem), mas a partir dessas abstrações empíricas, que procedem apenas por dissociação dos caracteres do objeto, “a generalização que dela resulta somente poderia ser indutiva e desprovida de necessidade” (ibidem). Por isso, são necessários novos movimentos de abstrações reflexionantes, pois estas consistem “em um reflexionamento de coordenações que já implicam uma construção, a reflexão reorganizadora que disto resulta conduz a generalizações necessárias” (ibidem). Nesse movimento dinâmico de abstrações, elas vão construindo, portanto, progressivamente o conhecimento 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, 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” agir dessa forma. Isso dependerá de uma construção progressiva e das auto-regulações 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.

Estando de acordo com Penna e Marinho (2005), na orientação das tarefas descritas acima “acreditamos que a prática criativa na oficina de música deva ser, num primeiro momento, orientada, ou mesmo em certa medida “conduzida” – em função das necessidades e do desenvolvimento do grupo” (p. 127). Foi como procurei proceder nas atividades de recriação.

## 6 A CRIAÇÃO MUSICAL

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. Só será, na medida em que tenha ele mesmo a oportunidade de criar formas musicais originais, a partir de suas construções precedentes. Desse modo, o conceito de criação musical tem a ver aqui com as produções criativas e originais<sup>73</sup>, geradas coletivamente no espaço da Oficina de Musicalização Coletiva.

Concordo com França e Swanwick (2002) 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. (p. 11)

Entretanto, de modo mais amplo, e procurando separar as atividades em apreciações, recriações e criações (embora já tenha deixado claro que essa separação não é absoluta), o que os autores consideram composição, encaixo na totalidade da criação musical. Assim, essas criações envolvem atividades não somente de composição, mas também de improvisações (composição em tempo real), em que os alunos selecionam e organizam sons de modo criativo, através de condutas espontâneas ou da realização de

---

<sup>73</sup> 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 disto. Simplesmente quero dizer que elas agem, a partir das atividades deste capítulo, como improvisadoras e compositoras.

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 focando os processos de aprendizagem, a partir de improvisações, composição e interpretação.

O capítulo, portanto, descreve os processos de criação musical coletiva. Busco, através da análise das tarefas de criação, demonstrar a riqueza que existe neste processo e apontar a criação como parte do desenvolvimento musical. No ambiente de criação coletiva, cada invenção terá a oportunidade de ser verificada, ajustada, adaptada, coordenada, enfim, reinventada pelo grupo, de acordo com os esquemas pessoais momentâneos, caso não esteja de acordo com as idéias da maioria. Desse modo, um ambiente de produção democrática é estabelecido, cujos conflitos sócio-cognitivos, mais uma vez, mobilizam os sujeitos, obrigando-os a sair de seus próprios pontos de vista, para projetar procedimentos encadeados coletivamente.

### ***6.1 As tarefas de criação musical realizadas:***

O ambiente de criação põe em prática o pensar imaginativo a respeito de possíveis produções sonoras, gerando coordenação de ações progressivas e autonomia nas condutas. Aquele que cria suas próprias organizações, mesmo que de forma elementar, conseguirá se colocar no ponto de vista de um compositor e, em consequência, compreender melhor a estrutura musical. Nesse sentido, a Oficina se constitui em um grande laboratório de experimentação coletiva sobre o universo sonoro.

Ostrower (1987) propõe que

[...] o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria, sem o que não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo e sem finalidade. Nunca chegaria a ser um imaginar criativo. Desvinculado de alguma matéria a ser transformada, a única referência do imaginar se centraria no próprio indivíduo, ou seja, em certos estados subjetivos desse indivíduo cujos conteúdos pessoais não são suscetíveis de participação por outras pessoas. Seria um pensar voltado unicamente para si, suposições alienadas da realidade externa, não contendo propostas de transformação interior, da experiência, nem mesmo para o indivíduo em questão. (p.32)

Ostrower afirma assim que “o pensar específico sobre um fazer concreto” (idem) é o que torna possível comunicar um conteúdo expressivo e a organização do pensamento. Nas ordenações possíveis, se inserem modos de comunicação, isto é, a materialidade das coisas colocada no plano simbólico transforma-se em algo concreto e comunicável. Somente nesse caso as invenções podem ser sucedidas por verificações.

As construções musicais essencialmente novas, no sentido de originais e não de pré-formadas, têm a ver com as abstrações reflexionantes, que são realizadas no momento de interação entre sujeito e objeto musical. Elas conduzem para as implicações significantes geradas pelas tomadas de consciência durante o processo de criação musical. A criação de novidade que daí deriva resulta da reflexão reorganizadora, tornada necessária “pelo ‘reflexionamento’ dos dados já adquiridos no patamar inferior e que se trata de reconstruir em novos termos próprios do patamar superior” (PIAGET, 1995, p. 100). Esse processo ganha peso em meio às trocas em grupo, já que idéias múltiplas são testadas, com a finalidade de organizar um material sonoro em forma musical, do modo mais apropriado possível, segundo a síntese dos diferentes pontos de vista. Os elementos musicais, assim, são constatados empiricamente (ou pseudo-empiricamente, conforme os esquemas acionados), conectados a um fim determinado pelo grupo e conduzem a um jogo de assimilações recíprocas entre o fim atingido e os meios empregados. Nesse processo coletivo ocorrem construções que ultrapassam meras constatações ou generalizações indutivas dos fatos constatados.

No ato de criar, portanto, são acionados esquemas individuais. Esses esquemas são articulados por um movimento de cooperação, e não pela justaposição de condutas particulares ou pressão do grupo sobre os indivíduos, mesmo que esta última, de vez em quando, tenha aparecido em meio às trocas sociais em forma de conflitos sócio-emotivos.

Constataremos, no decorrer da leitura deste capítulo, que as auto-regulações<sup>74</sup> são fontes de melhorias e enriquecimento das estruturas e, da mesma forma, constituem o processo de coordenação de ações progressivas. Dependem, assim, da abertura de possíveis para que gerem procedimentos cada vez mais elaborados e não somente esquemas presentativos, ou seja, (encaixes ou composições equilibradas momentâneas). Entretanto, a formação dos possíveis está subordinada a essas leis de equilíbrio, que tem a ver

---

<sup>74</sup> “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).

também com os esquemas presentativos e, de forma alguma é consequência de livres associações, “mas consiste em reais “aberturas” que exigem uma liberação das resistências em diversos graus” (PIAGET, 1985, p. 133). Assim, trata-se de compreender a dialética no processo de criação musical coletiva que, por um lado, depende dos esquemas procedurais acionados pelo grupo para dar conta dos desequilíbrios causados pelas perturbações interiores e desafios do meio, e por outro, com os esquemas presentativos utilizados no momento de encadear as ações, para gerar condutas musicais criativas e operatórias. Desse modo, na perspectiva piagetiana,

[...] a formação de possíveis permanece, em sua origem do termo, subordinada às leis de equilíbrio, já que, como supomos, é ela que, em sua origem, caracteriza as reequilibrações e que, em seus resultados, exige a equilíbrio das novas diferenciações que provoca e sua integração em totalidades de formas renovadas (PIAGET, 1985, p. 10).

O processo ficará mais claro na análise dos dados, em que as atividades de criação musical encontrar-se-ão ligadas a algumas<sup>75</sup> das seguintes ações:

- criação de formas musicais livres (tonais ou atonais) que expressem determinada temática sem o uso da linguagem verbal;
- improvisação rítmica, ou seja, criação de variadas durações, obedecendo a um determinado pulso;
- criação coletiva de letra e música conforme determinada temática;
- composição rítmica individual, através da divisão refletida e anotada de células rítmicas e execução coletiva das mesmas;
- improvisações melódicas na voz sobre uma base harmônica vocal;
- composição coletiva de uma narrativa sonora musical, como forma de contar uma história;
- composições de frases melódicas individuais refletidas e anotadas, para serem coordenadas com várias outras.

Passemos à análise dos dados.

---

<sup>75</sup> Não farei a análise de todas as atividades, mas somente de algumas delas. Caso contrário, a leitura deste capítulo ficaria demasiado exaustiva devido às inúmeras atividades de criação realizadas durante a Oficina de Musicalização Coletiva.

### 6.1.1 Representações musicais da água e do fogo

A primeira tarefa prática das alunas na Oficina de Musicalização Coletiva foi a de criar uma música que representasse, para um grupo, a água, e para o outro, o fogo. A intenção foi a de mobilizá-las desde o início para utilizarem a criatividade como modo de se apropriar do conhecimento musical e de fazê-las “enxergar” o universo musical de forma mais ampla. Ou seja, visei a proporcionar modos de ampliar seus esquemas de base construídos em seus meios culturais, na medida em que elas tiveram a oportunidade de compreender que existem “n” formas de organizar os sons intencionalmente<sup>76</sup> para produzir música. Do mesmo modo, desde o início, procurei proporcionar um ambiente de exploração criativa e lúdica, pois a desinibição e o entrosamento do grupo é fundamental para a produtividade do mesmo (PENNA & MARINHO, 2005, p. 128). Assim, as alunas se dividiram aleatoriamente, visto que ainda não se conheciam, e se puseram a realizar a atividade completamente inovadora para elas.

Nessa tarefa, tratei de proporcionar momentos de combinações sonoras livres, porém direcionadas para uma temática específica, cujas limitações dos possíveis estão apenas relacionadas à aprendizagem da utilização da imaginação para realizar composições diversas. Assim, não há imposição de regras, mas a abertura de um espaço criativo que depende dos esquemas individuais e da relação destes com os demais, nesta situação coletiva de criação musical. Trata-se de um ambiente de invenção em que os produtos criados dependem dos objetivos traçados coletivamente. “Portanto, seus significados permanecem secundários e todo o interesse da pesquisa tem por objetivo os possíveis de procedimento” (PIAGET, 1985, p. 57) ou, dito de outra forma, modo inicial de observar como ocorreram os progressos dos próprios métodos de criação no decorrer do semestre.

Analiseemos primeiro as condutas das integrantes do subgrupo que procurou criar uma organização musical que representasse o *fogo*:

O grupo da criação sobre o tema fogo (**MO**, **VA**, **LE** e **LU**) explorou os vários instrumentos que estavam dispostos sobre uma mesa, procurando encontrar timbres diferentes. **VA** começou a cantar uma música indígena do folclore infantil, marcando o ritmo com um tambor. As outras formaram, com os instrumentos à mão (*ganzá*, *reco-reco*

---

<sup>76</sup> Assim como Penna e Marinho (2005), penso que as tarefas de musicalização não precisam ter como meta específica aproximar o aluno da música contemporânea, embora isto também deva ser feito, por se tratar de um trabalho de ampla exploração de possibilidades sonoras e de diferentes formas de organizar os sons. Portanto, certa liberdade de rearranjo, composição, improvisação e expressão deve ser oportunizada. Mas as atividades com a música contemporânea, não devem simplesmente substituir as atividades realizadas com a música tonal, popular ou clássica, e sim, complementá-las.

e duas baquetas), uma roda, aonde procuravam percutir no ritmo da canção entoada e tocada por VA. Do mesmo modo, começaram a se movimentar imitando uma espécie de dança indígena. As organizações sonoras foram percutidas, quase que aleatoriamente, embora o movimento corporal fosse rítmico. Porém, aos poucos apareceram regulações ativas que fizeram com que as batidas dos instrumentos se encaixassem nas células percutidas no tambor de VA. As outras três moças começaram a acelerar o andamento em seus instrumentos, progressivamente de modo regular. Ao final da canção, todas aceleraram e se dirigiram para o centro da roda com seus instrumentos em mãos, abaixaram-se e elevaram os braços, como que procurando um “*gran finale*”. Todas riram! Na verdade, realizaram uma recriação, e não, uma criação, pois rearranjaram uma canção conhecida. Beyer (1996b) observa esse tipo de estratégia já nas condutas das crianças pequenas. Elas, por exemplo, conectam trechos de músicas diferentes para formar uma nova canção, recriando a partir do já conhecido.

Analisando essas ações, pude observar que os possíveis acionados no momento de criação (que na verdade tratou-se de uma recriação) ficaram restritos a adaptações por condutas imitativas. Assim, a fonte do novo possível pode, nesses casos, ser caracterizada como uma ‘atividade de acomodação na busca de sua forma de atualização’, uma vez que já há atividade (PIAGET, 1985, p. 48), mas ainda não a solução mais apropriada. Desse modo, podemos falar aqui da origem da construção de condutas musicais autônomas, pois embora ainda estejam presas à imitação, por seu exercício, desencadearão auto-regulações progressivas, que levarão a criações originais cada vez mais complexas, não somente através das ações que exerceram, mas também pelas reflexões posteriores. A passagem pelo estágio criativo, portanto, é essencial para o grupo, assim como as reflexões que realizamos coletivamente sobre a produção musical.

Vejamos a representação musical do outro grupo.

Ao mesmo tempo, no grupo do tema água (MA, NA<sup>77</sup>, TA, VI e ME) a busca foi pelo timbre dos instrumentos que reproduzissem o som da água. MA procurava orientar TA para que esta fizesse com que as pedrinhas do pau-de-chuva caíssem de modo mais lento, a fim de simular o barulho da chuva. Visando a procurar um som mais contínuo, MA sugeriu que o pau-de-chuva fosse executado em movimentos ondulares, de um lado para outro. Da mesma forma, NA procurou escorregar seu agê de um lado para outro na palma da mão, enquanto VI, com um bongô de coco, buscou batucar com os dedos indicadores

---

<sup>77</sup> NA participou apenas desta primeira aula.



um barulho de goteira. **ME**, em seu reco-reco, simulava o coaxar de uma rã e **MA** simulava, da mesma forma, um barulho de goteira sobre seu tamborim. A sensação da criação era de que se estava em meio a uma leve chuva, no meio da noite, através da paisagem sonora por elas criada. Ficaram empolgadas com a criação e **MA** comentou “*Ai, que legal!*”. A criação desse grupo foi bem menos através das trocas pelas falas, do que pelas regulações nas ações de execução de cada uma. Ou seja, houve predomínio de ações reguladas ativamente nas trocas em grupo.

As alunas do grupo agiram bem mais por jogos simbólicos, ou seja, predomínio de atividades assimiladoras, do que por imitações, como procurou realizar o outro grupo. Menos presas a padrões pré-estabelecidos, inventaram vários ícones para expressarem seu projeto coletivo. Desse modo, essa criação pareceu ser muito mais criativa do que a anterior, embora os procedimentos utilizados em ambos os grupos sejam ricos, como formas de adaptação à tarefa proposta. Como o foco aqui não é o produto, e sim, o processo, penso que a riqueza se encontra, desse modo, na observação justamente dessas formas distintas, porém complementares de adaptação. Ainda mais enriquecedor é o fato de que há reflexão coletiva sobre os produtos finais. Nas trocas realizadas no momento de apresentação para o outro grupo e de comentários e reflexões, as possibilidades se ampliam, pois abstrações empíricas (informações) são passadas de um grupo para o outro, no ato de assistir as colegas, e reflexionantes, no ato de comentar os trabalhos e compará-los. Num momento posterior, aquilo que foi resgatado nesse instante de troca de informações, poderá ser testado pelas outras, ou seja, coordenado ativamente, através de abstrações não mais empíricas, predominantemente, mas pseudo-empíricas.

Então, como última parte desta tarefa, passamos às apresentações e às reflexões sobre o exercício proposto. Nesse momento, os grupos deveriam apresentar suas criações para as colegas. Na apresentação do grupo do tema água houve uma combinação para que cada uma tocasse seu instrumento de modo seqüencial, ou seja, uma de cada vez numa seqüência em que o último instrumento tocado era sobreposto pelo seguinte, sucessivamente até a última aluna executar o seu, sem necessariamente observarem uma organização rítmica. Apenas criando, através dos timbres escolhidos, a representação de uma paisagem natural. Esse foi o modo elementar que conseguiram organizar o andamento de sua criação musical. Assim, o grupo do fogo teve que comentar e procurar os significados implícitos na execução das colegas. Depois disso, as próprias executantes explicaram o sentido de sua criação coletiva, que foi perfeitamente interpretado pelas

outras. Portanto, a paisagem sonora que criaram procurou se aproximar mais de uma representação fiel ao elemento água. O que não ocorreu com a música do outro grupo, que visou mais a uma recriação musical.

Desse modo, no grupo que representou a água, podemos falar de um desprendimento das formas simétricas ou regulares, em que as alunas chegam aos possíveis abstratos, caracterizados “pela idéia de uma multiplicidade cujas atualizações não passam de exemplos” (PIAGET, 1985, p. 49). Entretanto, logo que regras da linguagem musical são pré-estabelecidas nas tarefas posteriores de criação, ou seja, no momento em que as invenções devem ser procedidas de verificações, veremos que esse quadro mudará, pois o grau de dificuldade das tarefas extrapola as condutas de um estágio pré-operatório (condutas de imitação ou de jogos simbólicos mais livres), demandando das alunas certa operatoriedade musical no momento de montar os projetos coletivos. No entanto, repito, momentos de criação livre devem ser proporcionados como forma de incentivar as pesquisas sonoras diversas e desenvolver a criatividade.

O grupo do tema fogo, na hora da apresentação, procurou trocar os instrumentos escolhidos. Somente o tambor de **VA** se manteve. **MO** pegou as maracás, **LE** bateu os pratos e **LU** sacudia aleatoriamente os guizos. Como a estrutura rítmica de sua apresentação estava ainda em nível muito intuitivo, apesar de algumas regulações ativas, pareciam estar inventando formas de tocarem seus instrumentos e as modificando a todo o momento, isto é, realizando uma seqüência de escolhas, na tentativa de encontrarem as melhores. Porém a coreografia e a melodia se mantiveram semelhantes a um ritual indígena, aonde todas dançavam ao redor de uma fogueira imaginária. Instiguei a reflexão também sobre essa apresentação.

**MA** diz que no final das contas passou “*alguma coisa bem pesada*”. Ela conta que fechou os olhos para ouvir a música, pois disse que se ficasse fixa na imagem das colegas dançando, iria rir. Nas palavras da aluna, “*Deu uma impressão assim de quente*”. Pergunto por que elas decidiram fazer esse tipo de criação? **LU** diz que começou com a idéia da colega **LE** de canibais cozinhando alguém. Todas riem. **LE** conta que pretendia criar uma coreografia indígena na aldeia, realizando um ritual de guerra, e que elas iriam pegar o branco e colocar na fogueira. **LE** ri e diz, apontando para **LU** “*Só que o branco não aceitou!*”. **LE** conta que **MO** modificou a idéia propondo que todas deveriam representar o fogo. **MO** queria dar a impressão do início do fogo, que começa devagar e depois vai

acelerando. MA diz que imaginou uma dança do fogo, assim como tem a dança da chuva no ritual indígena. VA diz que foi essa mesma a idéia.

Essas proposições em forma de explicação sobre o projeto coletivo demonstram a forma lúdica como decidiram montar o projeto. Aparecem aqui estados de subjetivação das alunas, na tentativa de criarem formas musicais para expressarem a temática em jogo. As invenções, no momento de serem postas em prática, são reguladas a partir dos esquemas prévios construídos por cada uma. A representação gerada em forma musical, assim, na tentativa de adaptação à tarefa em jogo, exprime predominantemente as atividades de acomodação das alunas, que procuram sintetizar as idéias coletivas “do modo que conseguem”: através da imitação de uma “dança ritual do fogo”. Entretanto, elementos como o andamento são experienciados, na medida em que elas devem se regular, não somente para seguir o andamento proposto, mas também para acelerá-lo no final da execução. As palavras de VA pontuam essa análise: “*Nós provocamos o fogo, na verdade! E com aquela explosão que te causou até medo, nós levantamos os instrumentos para representar que já estava em labaredas*”.

A tarefa foi importante, na medida em que os sujeitos se encontraram livres em relação às limitações devidas às exigências das regras musicais, que nesse primeiro momento ainda estavam em vias de uma construção bem elementar. Através das condutas mais ou menos livres os recortes podem ultrapassar progressivamente “o nível de algumas atualizações concretas para se lançar na via de novos procedimentos de variações, com número indefinido de multiplicações possíveis” (PIAGET, 1985 p. 50).

### **6.1.2 Criação coletiva de células rítmicas variadas**

O ato de improvisar em grupo, como atividade integrante dos processos de aprendizagem, remete à capacidade de conservar certo elemento musical, que aqui se refere especificamente à marcação rítmica, e recriar modos de intervalos novos de durações ou novas organizações melódicas sobre aquilo que o restante do grupo executa. Um jogo de coordenação de ações foi desencadeado através de auto-regulações, para que os sujeitos conseguissem dar conta da tarefa.

Durante a elaboração de todas as atividades da Oficina, minha preocupação sempre foi a de que houvesse um equilíbrio entre a ênfase nas atividades do sujeito e, correlativamente, a ênfase nas atividades do grupo, como um todo. Entretanto, a

articulação entre o coletivo e o individual, assim como pensa Perret-Clermont (1995), não obriga a admitir uma simples projeção de uma dessas instâncias na outra. De qualquer forma, a prática em grupo, como também aponta Ciavatta (2003) é de grande importância para o desenvolvimento musical do indivíduo e essa foi a primeira de minhas hipóteses que mobilizou o presente estudo.

Focando e procurando utilizar como teoria de base a pesquisa do autor (CIAVATTA, 2003), busquei incentivar a utilização do corpo durante toda a Oficina, como mecanismo instrumental capaz de fornecer dados concretos para a apropriação rítmica. Ciavatta diz que a relação entre movimento corporal e movimento musical pode alterar e definir as produções musicais e, de fato, esses apoios pseudo-empíricos foram essenciais durante os processos de construção das alunas, como veremos. Assim, concordo quando o autor comenta que

Nesse sentido, um processo de ensino-aprendizagem na área de Música que desconsidere estes dois tipos de movimento se verá sempre fragilizado e, dependendo da compreensão ou habilidade requerida, apresentará lacunas que apenas o resgate desta relação poderá preencher (idem, p. 64)

Nesta aula, ainda não havia introduzido a técnica do “*Passo*”<sup>78</sup>, mas já almejava trabalhar com a movimentação corporal, como afirmei, visando a auxiliar o processo de aprendizagem musical. Entretanto, a título de investigação, achei importante antes observar as condutas espontâneas das alunas referentes à utilização corporal na criação musical. Vejamos o desenrolar da tarefa.

Peço para que as alunas inventem algum ritmo corporal, enquanto produzo uma pulsação constante e que essas produções sejam sequenciais, na medida em que cada uma deverá realizar sua criação, coordenando-se comigo e que a próxima deverá sempre se coordenar também com a (s) anterior (es) sucessivamente. Abro um espaço, portanto, para a compreensão do termo célula rítmica.

Começo a pulsação diante de **SI**. Ela bate somente um pé na mesma pulsação que faço, ou seja, bate igual a mim.

**E** – *Tu estás fazendo igual a mim.*

**SI** – Ah! Tem que fazer outro som?

**MO** – Uma partição no meio do que ela faz.

**LE** – É.

---

<sup>78</sup> Já citei essa técnica em nota de rodapé, no capítulo anterior.

**E** – *Ou mais longa ou mais curta* (continuo pulsando). *Outros sons, dentro deste som, desta marcação.*

**MO** – Posso começar?

**E** e **SI** – Pode.

**MO** – Então vamos trocar de lugar (troca com **SI** que se encontrava na primeira posição do semicírculo).

**MO** faz duas colcheias e uma semínima coordenada com a minha pulsação, alternando passos bem ritmados. Depois, troca dos pés para as mãos, pois diz que é mais fácil fazer isso com palmas, do que alternar os passos. Ela ainda não conhece a técnica do *Passo*, que mais tarde passa a utilizar amplamente em todos os tipos de produções musicais que realiza.

Vou para frente de **SI**, que subdivide a pulsação, fazendo sempre duas semínimas. Na vez de **LE**, ela começa batendo a pulsação nas coxas, faz não com a cabeça e, pensando estar fazendo algo diferente, imita a célula rítmica de **MO**. A referência na ação da colega é uma forma com predomínio de acomodação e está ligada à imitação no processo de adaptação, porém inconsciente, já que ela não percebe que realiza a mesma coisa que **MO**, embora o timbre esteja diferenciado.

Do mesmo modo, **MA** bate nas pernas com as palmas das mãos a mesma célula inventada por **MO**. Essa invenção vai ganhando maior intensidade e parece servir, assim, de referência para várias delas, ou seja, metaforicamente, poderíamos dizer que “contagia” ou “impregna” as condutas do grupo. Porém, **MA** acompanha com um assobio, cujas colcheias são agudas e a semínima mais grave. Não varia, portanto, as durações, pois imita a colega, mas procura criar outras variações, como a utilização do assobio e as variações nas alturas das emissões de cada assobio. **TA** começa estalando os dedos no mesmo pulso que o meu, mas vai aos poucos se regulando para diferenciar-se e acaba realizando o contratempo de minhas palmas. **ME** bate com um pé apenas a célula rítmica inventada por **MO**. **VI** bate igual a **MO**. Finalmente, **LU** faz “pa” com a voz, procurando intercalar seu “pa” com uma de minhas batidas e outra não. Ou seja, realiza semibreves.

A célula inventada por **MO** serviu de referência para a regulação parcial de **LE**, **MA**, **ME** e **VI**. Ao tentarem não reproduzir a pulsação marcada por mim, acabaram imitando a colega, sem perceber. Nessa atividade de imitação, há, desse modo, um predomínio dos possíveis físicos, ou seja, de abstrações empíricas, na medida em que as condutas referem-se a uma “reprodução” das características observadas na sonoridade musical, que é o objeto em jogo, mesmo que de modo inconsciente. Esse tipo de conduta

pode servir de exemplo para o que Piaget chama de “pseudo-necessidade”. A respeito disso, ele fala que as limitações iniciais se prendem

[...] a uma indiferenciação inicial entre o real, o possível e o necessário, todo objeto ou matéria de esquema presentativo aparecendo inicialmente ao sujeito, não apenas como sendo o que são, mas ainda como devendo necessariamente ser, o que exclui a possibilidade de variações ou mudanças. Estas « pseudonecessidades » ou « pseudo-impossibilidades » como as chamaremos não são, aliás, de modo nenhum particulares da criança pois as encontraremos em todas as etapas da história das ciências (PIAGET, 1985, p. 9).

Assim é que **LE**, **MA**, **ME** e **VI**, por falta de construções de esquemas mentais nesta área, não conseguiram levar em consideração todas as relações possíveis de diferenciação que deveriam ser realizadas, pois a tarefa era a de se realizar algo diferente de mim e das outras colegas também em termos de durações. **VI** imitou exatamente o que **MO** realizou. Porém, as outras três, variaram, não as durações, mas as alturas, como no caso de **MA**, e os timbres, como no caso de **LE** e **ME**, pois tocaram com outras partes do corpo. Apenas **MO**, **SI**, **TA** e **LU** conseguiram realmente criar células rítmicas diferentes nessa produção coletiva.

Ao chegar à frente da última do semicírculo, passei para frente da primeira e havíamos combinado que em minha segunda passagem, elas deveriam parar progressivamente, até a última. Conseguiram realizar essa parte com êxito.

É necessário acrescentar que as células criadas foram sobrepondo-se formando um todo criativo, gerando uma produção musical coletiva. Todas as alunas conseguiram executar dentro da pulsação, embora nem todas tenham conseguido realmente improvisar uma nova célula rítmica. A execução final, portanto, ficou bastante organizada e, desse modo, introduzi a questão da pulsação e a possibilidade de se criar novos intervalos de tempo, seguindo uma determinada cadência.

Mais adiante, esse exercício foi realizado com instrumentos e com a consciência de estarmos realizando improvisações rítmicas em compasso binário e ternário.

### **6.1.3 A criação da música de suspense: Surpresa Noturna**

Nessa atividade, pude verificar de modo específico dois tipos de possíveis cada vez mais solidários, porém de fontes diversas. Primeiro, o possível físico, que está conectado às possibilidades que o material gerado pela letra da história, em forma de idéias múltiplas,

ofereceu não somente para as produções sonoras posteriores, mas também como dados informativos a serem postos em relação posteriormente. Do mesmo modo, no momento de criar a melodia e os arranjos, os possíveis físicos foram acionados na exploração dos sons, aparecimento de idéias desconexas, fornecidas pelas condutas das colegas ou pelos instrumentos explorados, o que caracteriza as abstrações empíricas que realizaram. Essas idéias surgiram através de explorações mais ou menos rudimentares ou dirigidas, dependendo do momento da experimentação do projeto coletivo. O possível físico, portanto, está relacionado às abstrações empíricas realizadas durante o processo de criação. Em segundo lugar, elas acionaram possíveis instrumentais, ligados aos

[...] poderes possíveis que o sujeito pode adquirir através de suas ações apoiando-se nesse possível físico, mas ultrapassando mais ou menos consideravelmente as ligações elementares e imaginando combinações de ordem superior, acompanhadas ou não de variados objetivos com fim determinado e de uma necessidade de otimização, ou pelo menos, de melhoramentos (PIAGET, 1985, p. 58).

O possível instrumental, inerente às ações ou poderes do sujeito depende, assim, das abstrações empíricas ou

[...] de um “possível físico” que deve ser previamente conhecido ou descoberto durante as construções. [...]. Em uma palavra, o “possível físico” se apóia nos efeitos supostamente possíveis de uma modificação determinada do material (particularidade das articulações e estabilidade do resultado), ao passo que o “possível instrumental” se apóia nas ações a serem executadas e coordenadas para obter construções livremente escolhidas. Mais simplesmente ainda, o primeiro diz respeito às relações causais que condicionam quaisquer composições e o segundo (que é o caso particular de possíveis de procedimento) subordina estas a fins determinados (idem).

Veremos a dialética entre o possível físico e o possível instrumental e o das abstrações empíricas e reflexionantes, na análise dos dados.

As alunas não se deram conta de que nas duas atividades anteriores (criação de células rítmicas e das músicas da água e do fogo) já haviam começado a “criar música”. Ligadas a uma “pseudo-necessidade” de que a criação musical deve obedecer ao padrão tonal, contendo uma letra e uma melodia, pensam que somente põem em prática uma produção original no momento de realização da tarefa. Assim, nessa atividade, a partir de cada reflexão individual sobre uma história que deveriam elaborar em casa, as alunas deveriam se coordenar para criar uma música de suspense coletivamente. O trabalho prolongou-se por duas aulas. Na primeira, umas contaram para as outras as idéias que tiveram em casa, no momento de elaborarem a história. Então, escolheram coletivamente a

história que seria a letra musical e fizeram algumas adaptações, visando ao seu aprimoramento. Vejamos como procederam.

Peço para que as alunas criem uma música, não para as crianças, mas que tenha um significado mais amplo, mais elaborado, que possa, por exemplo, causar estado de tensão inclusive nos adultos, a partir do que pensaram em casa. Comento que elas podem pegar como referência as apreciações feitas sobre as músicas de suspense que realizaram na semana anterior.

**VA** começa a contar sua história para as colegas: *“Saindo do cinema, de repente notei alguém me seguindo. Apressei o passo e quanto mais andava ligeiro, mais sentia que a pessoa se aproximava. Até que senti algo no meu ombro. Parei assustada. Virei. Olhei. Desmaiei.”* Todas riem e parecem gostar da história! As outras, que não haviam produzido uma história em si, mas apenas pensado em prováveis temáticas, começam a discutir coletivamente sobre o que teria tocado **VA**.

**TA** – Menina, mas o que será que tu viste?

**LE** – A gente vai querer saber o que é que é!

**VA** – Querem trocar, troquem!

**VI** – Eu não escrevi uma história, mas eu lembrei que na semana passada a gente estava cantando a música do lobisomem, e esta música me lembra direto isto (referindo-se à história de **VA**).

**MA** – A coisa mais terrorista é fazer mal para uma criança. A coisa que me deixa mais apavorada e com raiva é isto.

**E** – *Levando em consideração este teu medo e o texto que VA criou vocês não poderiam juntar as duas coisas? TA diz que ficou em suspenso, que criou uma situação que ficou mal resolvida, MA diz que tem medo que façam mal às crianças, VI diz que lembrou de um lobisomem. Como vocês poderiam juntar essas idéias?*

**VA** – Para mim é assalto! Eu já presenciei a história acontecer com um parente meu com criança pequena dentro do carro e eles serem levados. É muito traumatizante.

**TA** – Que é pior que o lobisomem!

**VA** – É pior! Porque pelo menos o lobisomem tu imaginas o que vai fazer e o ser humano, não!

**MA** – Então, vamos mesclar isto tudo? Vamos procurar um personagem para esta mão que está no teu ombro, então!

**VA** – Isso!

**TA** – Não. Ela não sentiu uma mão, ela sentiu...

**MA** – Alguma coisa...

**VA** – Algo!

**MA** – Peludo e quente (todas riem). Algo que sangrava... e escorria pelo meu peito... Ai, do que vocês estão rindo? Quando virei, dei de cara com algo que não se podia explicar... Meio homem, meio gente.

**TA** – Tá, aí tu já disse tudo!

**MA** – Muito sangue... Quando voltei, vi 5 crianças estraçalhadas na minha frente!



**TA** – Ai, pára!

**MA** – Cabeças e braços rolavam...

**LE** – Ai, eu não gostei... (olhando para mim e pedindo socorro!)

**MA** – Assim, no final do curso, mal pude caminhar para casa, apavorada, eu e minha colega (olha para **VI**, com quem costuma voltar para casa, rindo).

O que **MA** na realidade está fazendo, através desse ato de expressão de seus pensamentos sincréticos, é expor sua subjetividade em vários sentidos: seus desejos, seus medos, etc. Através de uma conduta de chiste, possível predominantemente nesse espaço aberto a um “*brainstorm*” coletivo, tem a oportunidade de expressar aquilo que verdadeiramente lhe causa medo: à volta noturna para sua casa. Assim, fica claro, nesses movimentos de subjetivação, que aquilo que atormenta não somente **MA**, mas **VA**, cujo conteúdo de sua letra também expressa isso, ou **TA** e **LE**, que inclusive pedem para que a colega pare com seus chistes, é a violência urbana. Intervenho, assim, procurando incentivá-las a acharem um final para a história de **VA**. Há um predomínio, nesse momento de abstrações empíricas, através da verbalização de idéias sincréticas. Procuro, então, uma forma de mobilizar a sistematização nas buscas coletivas.

**E** – *Vocês querem dar um final triste, um final de suspense, um final feliz, como é que vocês querem finalizar?*

**LE** – Eu sou da opinião de um final feliz. Por exemplo, se fosse assalto, eu não gostaria de saber da sensação de como é ser assaltado. Eu prefiro jamais passar por isto.

**TA** – Eu me senti mal só da **MA** falando.

**LE** – Ninguém quer sentir esta sensação. Mas na história dela (de **VA**) podia ter todo aquele suspense e depois a gente ficar sabendo que ela desmaiou de alegria! Que era o marido dela! Final feliz! Tem que ser um final feliz.

Assim, elas criam uma possibilidade de ultrapassar uma angústia real (o medo da violência urbana) através de uma solução que até mesmo as crianças criam em seus jogos simbólicos: a de propor um final feliz para uma história que poderia ser trágica. Entretanto, elas ainda têm que dar conta de outra problemática em jogo: o desfecho da história. Acionam possíveis físicos, ao proporem idéias quaisquer, antes de coordená-las por abstrações reflexionantes pseudo-empíricas.

**E** – *Gurias, quem é que estava atrás dela?*

**LE** – O marido dela, para ver se ela estava se comportando (ri)!

**MA** – “Um vampiro, um lobisomem, um saci-pererê” (cantando).

**VI** – Um cachorro!

**VA** – Pode ser um assaltante com uma arma.

**VI** – Mas daí não é um final feliz!

**MA** – Depende! Se for um moreno alto, bonito e sensual!

**E** – *Vocês não vão fechar esta história?*

**VA** – Vamos fechar esta história (empolgada)!

**MA** – Mas daí a gente poderia colocar no final a letra da outra música. Quem poderia ser? “Um vampiro, um lobisomem, um saci pererê”!

Procurando um sucesso possível para o desfecho, **MA**, por exemplo, anuncia seu projeto de cantar “*Um vampiro, um lobisomem, um saci pererê*” e não renuncia, nesse primeiro momento, à sua proposição. As outras sugerem idéias múltiplas, inclusive aberrantes, como no caso de **VI** que propõe que seja “*Um cachorro*”, ou **VA**, que parece ainda não ter entendido a escolha da maioria por um final feliz e diz que poderia ser “*um assaltante com uma arma*”, procurando manter suas proposições originais. Assim, **VA** e **MA** não descartam suas idéias, mas procuram convencer as colegas da viabilidade de suas criações. Procuram agir por uma lei de variações mínimas, derivadas de abstrações reflexionantes, mas repetidas.

No entanto, **LE** precisa retornar aos observáveis para sugerir algo. Pede então para que **VA** leia novamente a letra, mas permanece calada, enquanto as outras continuam refletindo sobre o desfecho da história, procurando encadear algumas idéias e pensar sobre o leque de possibilidades abertos nas partes precedentes da história.

**MA** – Se desmaiou era porque não era grande coisa!

**TA** – Ou poderia ser uma coisa muito boa!

**VA** – Ou desmaiou porque relaxou “Ai que bom que é tu!”!

**MA** – Se tu estás feliz tu não vais ter uma reação de desmaiar.

**TA** – Tem gente que morre de tão feliz!

**VA** – Virei e disse “Oh! És tu, amado!” Podia ser?

Começam a refletir sobre a lógica da história. Nesse caso, podemos verificar que **VA** e **TA** generalizam a abertura dos possíveis, que são “n” e começam a brincar com a situação, que depende apenas do consenso de todas.

**E** – *Tá difícil de criar, gurias?*

**MA** – O problema não é criar! O problema é chegar a uma conclusão. Porque eu já dei umas tantas sugestões!

**E** – *Por que vocês acham que é difícil de criar uma solução?*

**MA** – Para chegar a uma conclusão que agrade...

**VA** – A todas!

**MA** – Pelo menos três das cinco.

**E** – *Então se fosse individual seria diferente?*

**VA** – É mais fácil.

**MA** – Cada um faria um final. Já estaria pronto.

Nesse ponto, elas têm a oportunidade de refletir sobre a importância da coordenação das ações sociais através de condutas cooperativas e democráticas. A cooperação é um processo que se caracteriza pela construção de sistemas que subordinam os diferentes pontos de vista “à reciprocidade de todos os pontos de vista possíveis e à relatividade inerente aos agrupamentos operatórios. Ação prática, pensamento egocêntrico, e pensamento operatório são, pois, os três momentos essenciais” (PIAGET, 1973, p. 78) nesse ato de criação musical cooperativa. Através de condutas ativas, **LE** e **VA** começam a fazer pequenos reparos na letra, procurando coordenar todas as informações. Assim, vão surgindo novas idéias que são acrescentadas à produção final da letra.

**LE** – Quando se pára assustado, o que é que se sente?

**VA** – O coração acelera!

**MA** – “Tentei correr, mas minhas pernas não obedeciam!”

**LE** – “Tentei correr, não consegui”, põem aí (enquanto **VA** anota).

**VA** – Então vamos lá: “Parei assustada, coração acelerado, tentei correr, não consegui”.

**MA** – “Então ouvi uma voz que dizia...”

**LE** – “O medo me dominava, foi quando ouvi: “

**MA** – “Ô mãe, que tá fazendo aqui?” (Todas riem e gostam da sugestão! **VA** anota, pois **LE**, **VI** e **TA** adoram a sugestão!)

**LE** – “Ô mãe, que tá fazendo aqui a esta hora da noite? Cadê o pai?!”

Desse modo, conseguem montar a letra da música que na semana posterior deveria ser musicada.

Na observação da constituição da letra musical, podemos verificar que as passagens de um possível a outro nesse primeiro momento são predominantemente realizadas de modo sucessivo sem que as alunas os conceitualize antecipadamente sob a forma de “co-possíveis”. Há, portanto, uma regulação de condutas progressivas no ambiente coletivo, em que idéias sucessivas são apontadas de modo exploratório, caracterizando os possíveis físicos, através dos quais apenas lançam idéias “da boca para fora” e, que possíveis instrumentais, da mesma forma são utilizados no momento em que algumas procuram “amarrar” essas idéias. Veremos que o procedimento da construção da parte musical não difere muito do processo descrito acima. Assim, cada invenção é passível de verificação por parte das demais e somente um consenso sobre as regras a serem estabelecidas é capaz de coordenar as invenções individuais em uma criação coletiva. Nessas sucessões de invenções e verificações, encontra-se o processo de cooperação. Argumentos são necessários, em forma de abstrações reflexionantes, visando a um melhor resultado final,

conforme o projeto em jogo: o de gerar um clima de suspense durante toda a obra que culmina numa resolução feliz ou, no caso, cômica, que foi exatamente a que escolheram. Esse processo, se levarmos em conta o tempo de criação, é lento e laborioso. Caracteriza-se pela constituição de co-possíveis através de uma conceitualização progressiva das alunas, que no desenrolar das trocas e dos conflitos sócio-cognitivos, conseguem prever algum conjunto de variações possíveis sem que seja necessário realizá-las. “Há aí, portanto, um progresso no mecanismo inferencial que, dos procedimentos analógicos iniciais, conduz pouco a pouco ao possível dedutivo” (PIAGET, 1985, p. 23) e levará “à noção de variações quaisquer, em número indefinido” (idem) nas criações posteriores.

Dessa forma, a partir da Epistemologia Genética, penso que a criação de novidades depende dos tipos de experiência que são proporcionados em ambiente de aprendizagem. Quanto mais espaço para as ações e invenções, maior será o nível de autonomia na apropriação do conhecimento musical. De modo metafórico, poderíamos dizer que as alunas são cientistas que se encontram em um laboratório de experimentações variadas sobre as diversas possibilidades de estruturação musical, especialmente nessas tarefas de criações originais. Por se tratar de uma experiência coletiva, um descentramento é necessário e as invenções não devem se restringir a pensamentos sincréticos, mas sim, procedimentos operatório para que haja coordenação de ações sociais.

Vejamos como procederam, então, para criar a música e arranjá-la na semana posterior à criação da letra.

**VA** começa lendo a letra da música que ela e as colegas haviam criado na última aula. **MO**, **ME** e **SI** haviam faltado à aula anterior e, nesse momento, portanto, tiveram o primeiro contato com o material criado pelas colegas.

**MA** – Não podemos simplesmente colocar sons em cima. É preciso criar um ritmo para esta música.

**E** – *Vocês podem fazer uma história sonorizada, assim como a gente faz uma novela de rádio, ou vocês podem fazer uma música com esta letra. Vocês querem fazer o quê?*

**MA** – A história é mais fácil. Ali no “caminhando pela rua” eu já colocaria os pauzinhos, toc-toc-toc.

**VA** – Eu já iria criar uma música!

**E** – *É, VA? Como é que tu pensaste?*

**VA** – Ai, botar um ritmo em cima!

**E** – *Vocês podem fazer as duas coisas ao mesmo tempo!*

**MA** começa a cantarolar a letra com a melodia de “Ciranda, cirandinha” e explico que não devem fazer uma paródia, e sim, uma criação própria. Nesse momento aparece o trecho da conversa que expus no capítulo da recriação musical, em que ela responde:

**MA** – 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.

**MO** – É, a gente só sabe fazer paródia!

**E** – *Vamos fazer alguma coisa original?*

**ME** – Eu nunca fiz, pelo menos...

**E** – *Eu acho que já que vocês nunca fizeram, tá na hora de começar a fazer!!!*

**VA** – Se a gente ficar em cima de alguma, a gente teria que trocar algumas palavras. Se nós não quisermos trocar, nós somos obrigadas a colocar um ritmo próprio!

**MA** – Mas a idéia não é fazer uma paródia.

**MO** – Mesmo a gente inventando um ritmo, não precisa ser paródia, de repente a gente vai ter que dar uma ajustada.

**VA** – Daí também, não teria problema!

Na falta de possíveis instrumentais disponíveis, elas primeiro apelam a possíveis físicos, procurando adaptar a letra a informações que já conhecem, como por exemplo, a uma melodia conhecida. Há aí, um predomínio da acomodação sobre a assimilação na tentativa de adaptação à tarefa proposta. Dessa forma, conforme Piaget, “o possível resulta assim de uma atividade acomodatória em busca de sua forma de atualização, dependendo esta ao mesmo tempo da flexibilidade e solidez dos esquemas e das resistências do real” (1985, p.10).

Porém, mesmo que eu tivesse deixado que fizessem uma paródia, teriam que coordenar a nova letra, em termos rítmicos, com a melodia de “Ciranda, cirandinha”, o que desencadearia processos apoiados em abstrações reflexionantes, e não, apenas empíricas. Mesmo assim, procurei desafiá-las a produzirem algo muito mais inovador: uma criação musical nova, algo que ainda não tinham consciência de ter realizado, com exceção de **LE** que, mobilizada pelas propostas da Oficina, compôs duas canções que levou para seu ambiente de trabalho, ou seja, para cantar com as crianças do maternal.

Há uma movimentação geral de desequilíbrio nas falas das alunas, que demonstram a construção de hipóteses que deverão ser testadas na ação concreta posterior. Essas hipóteses mobilizam as reflexões coletivas, na tentativa de produzir certa coerência no projeto antecipado pelas falas. Assim, através dessas regulações ativas, na busca da criação musical, elas elaboram o projeto coletivo:

**VA** – Um rap, talvez...

**MA** – Não fecha com a idéia.

**VA** – Não?

**MO** – Não!

**E** – *Que tipo de voz?*

**MA** – Grave...

**E** – *Como é que é a voz? É a voz de alguém apavorado, que está tenso ou que está feliz, saindo do cinema? Em que momento que fica tenso? Vocês percebem que a interpretação de uma música deve ser como, por exemplo, a leitura de uma história? Como é que vocês lêem as histórias para os alunos de vocês? Não trabalham com a entonação? Aqui é parecido, só que vocês vão trabalhar mais ainda a questão da organização dos parâmetros dos sons: alturas, intensidades, timbres, durações, pois vocês estão trabalhando com música, com organizações sonoras em forma musical. Como é que vocês podem então, causar uma sensação de tensão num primeiro momento, e de chiste no último?*

**MO** – Eu tava pensando que no começo, a gente podia começar com um timbre mais suave e depois a dar um clima de tensão.

Procuo, assim, desafiá-las a realizarem uma relação com as ações que exerceram em outros momentos, visando a mobilizar os esquemas de ação gerados a partir de outras construções das alunas.

A construção do projeto musical por parte dos adultos, assim, difere-se do das crianças, na medida em que o planejamento daqueles tem a ver com a antecipação via linguagem verbal, sem que haja, em alguns momentos, a concretização imediata das ações planejadas. Já as crianças, quando atingem a função simbólica, verbalizam os fatos que projetam, e imediatamente vão colocando suas hipóteses em ação, mesmo que sejam condutas egocêntricas e, portanto, pré-operatórias. Isso de forma alguma tem a ver com o pensamento vygotskyano (VYGOTSKY, 1984) de que a linguagem precede o pensamento. No caso das crianças, seus relatos põem em jogo aquilo que já construíram pela ação em momentos passados, no caso dos adultos, idem, mas como esses últimos já possuem uma estruturação mental muito mais ampla, ou seja, uma abertura de possíveis muito maior, conseguem agir a partir de proposições verbais, sem que precisem agir concretamente a cada instante. A linguagem, dessa forma, serve como um instrumento de organização mental, no momento de planejar as ações em jogo. Assim, nos adultos, o planejamento anterior torna-se mais elaborado e longo, antes que seja posto em prática, pois constroem os procedimentos analisando racionalmente as hipóteses de cada um, antes de verificá-las na prática. Trocam informações a partir de pontos de vista diferenciados, sobre as proposições possíveis, a partir da exposição do pensamento de cada um que reflete.

**MA** começa a improvisar o que será a melodia da música: “*Sa (mi) – indo do cinema (lá) – Cami (lá) – nhando pela rua (dó mais agudo)...*” Fica repetindo essa

invenção que realizar-se-á em modo menor (lá menor), característico de músicas que provocam emoções de tristeza, tensão, angústia, solidão, etc. Todas as músicas que apreciaram, cuja temática era o “suspense”, foram criadas em modo menor. Essa utilização do modo menor, elemento contido na estrutura da música tonal ocidental, na criação da obra aqui analisada tem a ver não somente com as coisas que foram realizadas na Oficina, mas com a “aculturação musical” das alunas, ou seja, a construção de esquemas acústicos sobre a utilização desses modos de forma espontânea, sem que elas tenham consciência disso. A passagem da primeira para a segunda nota indica uma tensão que se prolonga, até a resolução na terceira nota e, em seguida, elas voltarão a sucessão mi, lá, dó (ver partitura, ao final desta análise). **MA** fica repetindo a frase melódica que inventou, tentando ser notada, e olha para mim. Procuo chamar a atenção das colegas para sua invenção. **VA** começa a cantar a música da mesma forma que **MA** e tenta improvisar algo a mais. Elas descobrem, assim, uma forma de ir “montando” a melodia e gerenciar a interpretação. Em função dessas regulações ativas e modificações progressivas “podem dar conta de maneira mais rica da realidade física” (PARRAT-DAYAN, 1996, p. 62) em jogo: ou seja, a estrutura musical que está se gerando.

**SI** – Eu acho que a gente pode, naquela parte ali fazer “mais percebia que a pessoa se aproximava, ava, ava, ava” (dando bastante ênfase, para a espécie de eco que criou, visando a um clima de suspense).

**VA** – Ah! Isto é bem legal!

**SI** – E depois, “o medo me dominava, ava, ava” (gesticula como um monstro que quer agarrar algo!)

**VA** e **MA** começam a experimentar a cantar do modo como **SI** sugeriu. A criação de novidades produzida por **SI** tem a ver com o processo de abstração reflexionante que realiza sobre o material em jogo. **VA** e **MA**, desse modo, procuram testar a hipótese de **SI** a partir de abstrações pseudo-empíricas, apoiando-se sobre as coordenações de ações que exigem constantemente uma correspondência com os produtos das abstrações empíricas (fonte exógena informada por **SI**). Ou seja, elas se apóiam nessa informação, visando a regular suas ações sobre a hipótese lançada pela colega, o que garante uma informação complementar “quanto à significação das deduções efetuadas” (PIAGET, 1995, p.269). Desse modo, o objeto sobre o qual elas agem foi proporcionado por essas trocas sociais no momento de construção musical. **SI**, da mesma forma, consegue constatar o êxito de sua

sugestão, através da análise sobre a execução das colegas, dizendo: “*Vocês viram? Rimou!*”.

**MA** continua cantando, até chegar a parte final, quando ela pára de cantar e diz com um timbre infantil, procurando encaixar um ritmo à frase: “*Ô, mãe! Que tá fazendo aqui nesta hora?*”. **VA** completa: “*Cadê o pai?*”. As alunas parecem não conseguir encaixar um ritmo nessa frase. Digo que podem fazer modificações. **MA** começa a cantar um pouco mais agudo e **VA**, que tem a voz grave comenta que ela modificou o tom. Nesse momento, elas ainda não conseguiram definir a melodia. Ficam cantando, com alguns floreios, que em certas partes não encaixam com a melodia e com o ritmo, pois várias cantam ao mesmo tempo. Realizam, portanto, uma ampla exploração sobre o material sonoro que produzem. Aos poucos, coordenam-se para organizar a melodia.

Intervenho para que juntas possamos definir a melodia, segundo as organizações das notas que estão surgindo. Procuo sistematizar a melodia que está no ar, enquanto todas cantam junto e sorriem, pois gostam do resultado. Porém, o tom parece muito baixo. Sugiro que subamos um pouco, pois somente **VA** e **TA** conseguiriam cantar de modo tão grave. Troco o tom e elas acompanham. Ainda, de modo geral, a melodia parece desafinada, pois não conseguiram uma regulação mais precisa. **MA** tenta sugerir modificações na melodia, que não combinam com o restante da música. A frase “*Foi quando eu ouvi*” ainda não está definida melodicamente, surgem várias sugestões do grupo. **TA** sugere que ao invés de prolongar o vocal (ava, ava, ava), como **SI** e **MO** propuseram, ele deve ser dito diminuindo a intensidade, sem misturar com a próxima melodia, para que fique nítido, pois é interessante. Cantam toda a letra e **MO** diz que está faltando alguma coisa na música.

**MO** – (Canta “Tentei correr, não consegui e o medo me dominava...”) Parece que falta uma coisa aí para ficar igual à frase anterior. (Enquanto cantamos a melodia desta frase, ela mostra cantarolando, como deveria ter um pedaço a mais, para ficar igual à anterior). Parece que de acordo com a primeira... não sei se é a minha impressão, mas...

Fazem coletivamente uma análise da produção das frases e da melodia. **VA**, **TA** e **MO** contam nos dedos o número de frases ditas. Acham que o primeiro verso está definido, em termos de letra e música. Possui oito frases. Passam, então, à análise da segunda parte. Elas procedem da mesma forma, contando os versos e percebem que realmente falta uma frase, pois aqui tem apenas sete versos, e a melodia deveria ser a mesma, mas parte dela está “engolida”. Agem, portanto, a partir de deduções e por



abstrações pseudo-empíricas, em que retiram informações das partes já criadas, procurando gerar uma coerência na estrutura geral da música, ou seja, gerar um senso de proporcionalidade nos versos, o que demonstra a lógica de suas ações e uma capacidade progressivamente mais elaborada de agir sobre a organização musical. Mesmo que a criação em jogo seja bastante elementar.

Digo que realmente pode ficar melhor se inventarem algo para acrescentarem ali, para dar mais harmonia à totalidade da criação musical. **SI** sugere: “*Me apavorei e o medo me dominava*”. Incentivo-as, comentando que elas, ao contrário do que pensavam, são capazes de criar música e proponho que comecem a elaborar o arranjo. Digo que comecem também a interpretar e que prestem atenção à postura corporal, para não haver compressão diafragmática, detalhes importantes que fazem a diferença na produção final, pois algumas estão encolhidas, sentadas com as pernas cruzadas. Aproveito, portanto, a oportunidade para desafiá-las a se auto-regularem progressivamente.

Elas começam a cantar novamente. A melodia vai se tornando cada vez mais precisa e começam as interpretações e variações de intensidades. Escolhem um timbre de voz mais sussurrada, enquanto cantam, para realizar a interpretação da música, procurando lembrar alguém em fuga, “apavorado” e que não pode falar muito alto, pois despertaria a atenção do possível “agressor”, assim como explicam. Digo que música é arte e arte é expressão, por isso, prestar a atenção nesses detalhes é muito importante! **MA**, buscando uma maior interpretação, acaba modificando um pouco a melodia, e o som sai desafinado. Insisto que interpretem, porém, mantenham-se na melodia combinada, sem me dirigir diretamente à **MA**, para evitar um possível bloqueio, entretanto, buscando desafiar a todas.

A elaboração dos detalhes do arranjo e interpretação musical vai se gerando pelas auto-regulações e coordenações de ações sociais, entre as alunas. O processo de apropriação do conhecimento nesse ambiente fica nítido, na medida em que as alunas vão testando suas hipóteses conscientes e inconscientes sobre cada elemento em jogo, que deve ser posto em relação com os demais, dentro de uma totalidade estrutural musical que está em processo de criação. A fonte desses novos possíveis abertos através das regulações ativas exercidas se caracteriza pelas atividades de acomodação, visando formas de atualização, pois há atividade, mas ainda não há uma solução que garanta a forma final. Pergunto, então, como será o desfecho da música. Todas param, refletem, mãos na cabeça, no queixo, leitura da letra, batidas de lápis, demonstrando uma profunda reflexão sobre o questionamento proposto. **VA** sugere a forma que será aceita pelo grupo: A repetição

melódica da última frase cantada e **MO** acrescenta a forma que será dita a última frase. Ela sugere uma voz descontraída, mas que cobra algo da mãe. **MA** percebe que “nesta hora” é uma expressão que deve ser retirada, pois dificulta a criação rítmica e diz “*Pô, mãe! O que tu tá fazendo aqui? Cadê o pai?*”, frase que será aceita como a legítima, pelo grupo. Ao cantar a frase, elas suprimem o “tu”. **VA** fala várias vezes a mesma frase, buscando uma interpretação para a mesma e um determinado ritmo. Digo que ele deve se encaixar com o restante da música.

Nota-se aí, que a música vai realmente sendo criada pela interação entre as alunas, em que uma vai complementando e aprimorando a idéia das outras. Essas atividades orientadas por instrumentos de reequilíbrio, e não, por estados de equilíbrio, vão se atualizando de acordo com cada sugestão que surge. As atividades de acomodação das alunas, portanto, comportam uma seqüência de escolhas que consiste na seleção das melhores. Elas, a partir dos possíveis que já foram abertos em outras situações, que não exatamente nas de criação musical, pois essa é uma das primeiras vezes que criam uma música, agem a partir de uma livre escolha. A possibilidade de gerar suas próprias criações coletivamente abre um espaço de trocas, de desenvolvimento da criatividade e de compreensão progressiva sobre os elementos em jogo na produção musical. É uma rica fonte de assimilação e acomodação, pólos complementares do processo adaptativo.

As alunas começam a pensar, então, no arranjo da música. Procuram instrumentos que lembrem sons noturnos assustadores. Exploram os mesmos. **MA** fica encarregada pelas colegas de solar a parte final, falando a frase de modo ritmado. **MO** começa organizando as colegas, dizendo que alguns instrumentos devem fazer detalhes da música, e outros, segurar a marcação. **VI** pega as clavas e fica encarregada de tocá-las continuamente. **MA** pega o casco de tatu, **VA**, o pandeiro, **ME** toca o bongô de coco e procura imitar os sons dos passos e **MO** tem um sapo de pelúcia à mão, que emite coaxar em diferentes alturas. **TA** está com o reco-reco e **SI** com o ganzá. **SI** toca o contratempo de **VI**. **MA** consegue achar um ritmo perfeito para encaixar a frase.

Decidem no “*ava-ava-ava*” deixar somente o som do reco-reco e do sapo, para que o vocal apareça. **MO** fala que o sapo, às vezes, canta diferente. Digo que deverá, ao menos, manter o ritmo. Mantenho uma batida constante no bombo, para ver se elas estão mantendo a pulsação. A música vai tomando uma forma cada vez mais precisa e interessante! O som grave do bombo provoca um efeito interessante no arranjo. Ele ajuda as meninas a se organizarem. Ensaíam várias vezes. Sugerem que todas podem tocar os instrumentos

juntos ao final, mas essa idéia não fica boa e não é aceita. Numa das vezes cantada, **VA** canta em terças com o resto da turma, sem perceber. Pergunto se está fazendo vocal de propósito. Ela diz que não percebe que está cantando diferente. Digo que se combinar, pode até fazer, mas ela diz que estava apenas tentando entrar no tom correto. Elas decidem que **MA** solará “*Pô, mãe! Que tá fazendo aqui?*” e todas dirão “*Cadê o pai?*”. Ensaiam desta forma e ficam satisfeitas com o arranjo final.

Ao final de uma série de ensaios espontâneos, elas ouvem a gravação delas próprias cantando e fazem as seguintes constatações: a falta de interpretação deixa a música monótona, repetitiva. Como estão prestando atenção nos arranjos instrumentais e nas entradas vocais, acabam esquecendo de interpretar. **MA** diz que o ritmo está monótono. **VA** sugere alternar o instrumental, ao invés de tocarem sempre todos eles. **SI** e **MA** concordam. **MA** diz que devem “*achar o lugar certo de entrar com o instrumento certo*”. **ME** sugere bater o bongô de coco somente em alguns momentos. **MO** sugere o seguinte: “*Vamos tentar fazer os instrumentos responderem? Primeiro as gurias de lá tocam e depois nós aqui, tocamos. Podemos fazer isto com as vozes. Um verso para cada lado (elas se encontram em um semicírculo). ME e SI fazem os instrumentos eventuais. Eu sempre te acompanho (dirigindo-se a TA). Só que nós temos que cuidar uma coisa: temos que cantar os versos que acabam em ‘ava-ava-ava’*”.

Assim, elas, além de todo o espaço proporcionado no momento da criação, têm um momento para se auto-avaliarem, refletirem sobre o modo como agiram, na busca de um aprimoramento da própria criação. Além disso, ampliam seus conhecimentos através de tomadas de consciência, pois conseguem se “distanciar” do objeto, para avaliá-lo a partir apenas de coordenações de ações mentais, ou de abstrações pseudo-empíricas, pois retornam ao objeto, procurando resgatar o núcleo funcional de suas ações concretas que dão forma à música, como fica demonstrado em suas proposições verbais e sugestões de aprimoramento.

Executam ainda algumas vezes a música por elas criada, procurando agir conforme os acordos que realizaram a partir da auto-apreciação:

**VA** – Eu acho que a gente deve parar com este negócio de pergunta e resposta (referindo-se a cada lado tocar e cantar um de cada vez).

**E** – *Mas tá ficando bonito!*

**VA** – Mas, eu me atrapalho um pouco.

**E** – *É um desafio! Vocês aceitam?*

**MO** – Eu acho que é isto que torna a música interessante! Essa coisa de tentar se regular... De dar conta desse monte de coisas!

**VA** – Vamos lá!

Aceitam e combinam os arranjos. **TA** coordena a tarefa. Rejo o grupo, enquanto elas ensaiam o arranjo vocal. As alunas conseguem realizar maiores variações nas intensidades, timbres e expressões, enquanto apenas cantam. Porém, quando entram com as execuções instrumentais, negligenciam algum dos dois aspectos (voz ou instrumento). Essas condutas são típicas do processo adaptativo que ocorre no período pré-operatório, em que assimilação e acomodação não se encontram ainda em equilíbrio e, na tentativa de se regularem perante a estrutura executada, agem prestando atenção em apenas alguns elementos, ou seja, nos fatos mais desequilibrantes, em detrimento da coordenação de todos os elementos em jogo. Assim, agem a partir de seus esquemas de ação, que no momento ainda são elementares. Ainda não são capazes de prestar atenção em todos os elementos em jogo na estrutura que elas próprias criaram. Entretanto, como o objetivo da Oficina não está na produção final, e sim, nos processos de aprendizagem, cada movimento, cada ação, cada reflexão realizada na tentativa de auto-regulação transforma-se progressivamente em construção de conhecimento sobre a música.

Um conflito sócio-emotivo está prestes a surgir. **TA** propõe: *“Eu acho que a voz de VA está muito forte! Ou nós todas cantamos assim... Porque se não, sempre a voz dela aparece mais do que as outras!”*. **VA** parece se sentir muito mal com a opinião de **TA**. Penso rápido em uma forma de evitar um possível conflito sócio-emotivo e transformar a ocasião em algo produtivo, especialmente para **VA**, pois ela realmente canta muito forte. Proponho, então, que cada uma cante a música sozinha. Começo pela ponta do círculo e passo uma por uma das sete presentes. Oriento cada interpretação individual. A segunda a ser avaliada, foi **TA**, que realizou a crítica a **VA**. Portanto, aquela que criticou, também foi avaliada pelo restante do grupo, como forma de evitar parcialidades. Pretendo que o aprimoramento seja algo geral, e não, particular, almejando não deixar **VA** melindrada. Todas se esmeram ao máximo na interpretação individual. **VA**, ao interpretar a música sozinha, capricha na expressão, regulando a emissão vocal, especialmente a intensidade. Desse modo, regula-se com a crítica da colega. Ganha o elogio de todas e fica contente. Minha intervenção, assim, parece ter sido eficaz para desfazer o mal-estar da aluna, que poderia, inclusive, transformar-se em um bloqueio cognitivo. Finalmente, elas combinam quantas vezes farão o vocal nas partes em que dizem *“ava, ava, ava...”* e outros detalhes da

interpretação. Essa representação verbal em forma de combinação de um projeto coletivo “acrescenta uma certa simultaneidade, lá onde as ações permanecem sucessivas; a narração supõe uma ordem ativamente reconstituída, enquanto a ordem de sucessão das ações permaneceria inconsciente” (PIAGET, 1995, p.178).

# Surpresa Noturna

3

Criação das alunas da  
Oficina de Musicalização Coletiva

The musical score is written in 4/4 time and consists of eight staves of music. The lyrics are written below the notes. The melody is simple and uses a treble clef. The lyrics are in Portuguese and describe a surprising event at night. The score includes various musical notations such as rests, eighth notes, quarter notes, and a triplet. The lyrics are: "Sa - in - do do ci - nema ca - mi - nhando pela ru - a de re - pen te senti al - guém me se - guindo, aper - tei o passo e quanto mais andava mais percebia que a pés - soa se a - proxi - mava. Foi quan - do senti al - go em meu ombro, pa - rei assus - tada, cora - ção a - cele - rado, tem - tei cor - rer não consegui, me a - pa - vo - rei e o medo me dominava. Foi quando eu ouvi: Pô mãe! Que ta fazendo aqui? Ca - dê o pai?"

Sa - in - do do ci - nema ca - mi - nhando pela ru - a de re -  
pen te senti al - guém me se - guindo, aper - tei o passo e  
quanto mais andava mais percebia que a pés - soa se a - proxi - mava.  
Foi quan - do senti al - go em meu ombro, pa -  
rei assus - tada, cora - ção a - cele - rado, tem - tei cor - rer  
não consegui, me a - pa - vo - rei e o medo me dominava.  
Foi quando eu ouvi: Pô mãe! Que ta fazendo a -  
qui? Ca - dê o pai?"

#### 6.1.4 A História contada com sons

Fernandes (2000) propõe que o encontro com as artes deveria ser um espaço privilegiado para a manifestação da originalidade, “para experimentar e manipular” (p. 22), para deixar que o sujeito possa emergir “em uma sensação de liberdade para inovar e explorar, usando a imaginação” (idem). Pensando dessa forma, tive como objetivo realizar esta tarefa que colocou em jogo um meio de exercitar uma narrativa sonoro-musical simbólica, procurando incentivar as alunas a utilizarem o máximo de imaginação possível na criação da “história contada com sons”, nome que dei à atividade. Assim, buscando gerar um ambiente de criação musical cada vez menos preso a padrões culturais pré-estabelecidos, iniciei a tarefa proporcionando às alunas a apreciação de algumas músicas, cujo foco estrutural teve como base o manuseio de objetos e estruturas sonoras diversas. Essas músicas serviram de referência para uma criação sonora mais abstrata, ou seja, através apenas dos sons corporais, instrumentais ou vocais, sem que fosse necessário criar uma narrativa através da linguagem verbal. Elas ouviram, por exemplo, a música *Puff*<sup>79</sup> de Hélio Ziskind.

Dividi a turma em dois grupos: G1 (**MA, LE, VI e TA**) e G2 (**MO, SI, VA e LU**). Elas tinham por tarefa criar organizações sonoras que narrariam uma determinada história contada pelos dois grupos. A temática era livre.

Elas começaram procurando sons diferentes nos instrumentos e depois combinaram as histórias que seriam contadas. O G1 começa a criar em cima da melodia da música “Mãezinha do Céu”. Digo-lhes que não quero uma criação sobre algo que já existe e que abandonem esta idéia para recomençar a criar algo que seja realmente novo. Novamente, a tendência de uma tentativa de acomodação sobre padrões pré-estabelecidos dá início à criação coletiva. Porém, desafio-as a produzirem algo inédito. **TA** sugere que peguem, então, apenas as primeiras notas da canção, como forma de gerar um clima de canção de ninar. **MA** tenta argumentar, na tentativa de explicar-se sobre a questão de adotar a

---

<sup>79</sup> Letra da música PUFF, conforme descrita no encarte do CD, cujas descrições em itálico e entre parênteses são descrições de sons e não formas literais de se cantar as palavras: (*Vento*) / Poeira...aaa...aaatchim!... / Cóf cóf / *Ha, ha, ha, ha* / Buáá... buááá / Pshh! / Humm humm, hu hum / Humm humm, hu hum / (*Glp glp glp*) / Assobio / (*inspira... expira*) / (*inspira até encher o peito*) / Segura, segura, segura, segura, segura / Segura mais segura mais segura mais / Segura mais / PUFF / Poeira... aaa... atchim! / (*vento*)

melodia de “Mãezinha do Céu”, sobre a importância de se realizar um fundo musical mais preciso. Proponho um contra-argumento, explicando que isso pode ser considerado como plágio, e não, como criação.

**LE** propõem que comecem com um choro e que alguma sole um embalo na voz, em *boca chiusa*. Ela, portanto, abandona a melodia da música que estavam tentando trabalhar e cria uma nova, alternando duas notas (si, sol, si, sol...) e continua explicando que a criança deve ir modificando a intensidade do choro.

**LE** – Primeiro ela faz aquele choro terrível, depois vai se acalmando.

**TA** – Isso tudo vai ser dentro dos quatro passos.

**TA**, assim, já está pensando em uma coerência rítmica, para que os elementos que forem surgindo possam ser coordenados. Refere-se à adoção do acompanhamento da marcação pelo método do *Passo*, que a essa altura já estava sendo trabalhado na Oficina. Assim, vão progressivamente combinando a história, ensaiando as partes e, portanto, montando a música. Numa dinâmica de desequilíbrios externos, caracterizados pela dificuldade de aplicação e de atribuição de esquemas e operações às idéias múltiplas e organizações sonoras realizadas pelas colegas, e de desequilíbrios internos que representam a dificuldade de composição entre os esquemas e operações (PARRAT-DAYAN, 1996, p.59), elas vão gerando uma produção musical. Desse modo, são os desequilíbrios entre assimilação e acomodação que movem o processo de aprendizagem, proporcionando às alunas formas de revisar seus esquemas e superá-los a partir das novas construções realizadas. De modo mais específico, Parrat-Dayan explica esse processo da seguinte forma:

[...] podemos falar em dois tipos de perturbação. A primeira é oposta à acomodação (resistência do objeto, obstáculos à assimilação recíproca dos esquemas, etc.) e que explica o fracasso e os erros que o sujeito pode cometer. A reação a este tipo de perturbação provoca regulações que fazem intervir *feed-backs* negativos facilitando a correção dos erros. O outro tipo de perturbação, que é fonte de desequilíbrio, se refere às “lacunas” que deixam insatisfeitas as necessidades cognitivas do indivíduo e que se traduzem por uma alimentação insuficiente dos esquemas de assimilação ativados. Por exemplo, a carência de um conhecimento que é indispensável para resolver um problema. O tipo de regulação associada a este tipo de perturbação inclui um *feed-back* positivo que prolonga a atividade assimiladora do esquema. (idem)

A proposição piagetiana de Parrat-Dayan deixa claro o fato de que os desequilíbrios são causados pelas perturbações exógenas e endógenas e provocam tentativas de autorregulação rumo à coordenação de ações, visando certa coerência na produção em jogo.



O Grupo 2, da mesma forma, vai montando sua música. **LU** tem um rói-rói à mão que será o som do balanço. **MO**, sem ter visto ou escutado a idéia de **TA**, que pertence ao outro grupo e está em outra sala do prédio em que estamos, adota as aprendizagens realizadas a partir do método do *Passo* para subdividir a pulsação, primeiro em semínimas (tempos), depois em colcheias (tempos e contratempos). Elas parecem adotar o método espontaneamente como um instrumento de apoio para gerenciar e mapear as execuções rítmicas. O embalo corporal, através da “dança” executada pelo passo quaternário serve de suporte pseudo-empírico para as coordenações sonoras dos dois grupos:

**MO** - Tá, vamos fazer assim: eu vou fazer o pingo no passo (executa esta ação). Depois eu vou fazer o pingo em todos, inclusive no contratempo (executa a ação).

**SI** – Sim, bem contínuo.

**LU** – Quando o pingo aumenta, eu começo a lavar-roupa.

**LU** fala isto esfregando sua saia sobre o couro do bongô de coco. Mais tarde substituirá este instrumento pelo tamborim, que será esfregado com sua baqueta, pois compreende que a intensidade da primeira idéia sonora seria muito baixa para que os outros a ouvissem como parte do arranjo. Desse modo, gradualmente vão ajustando suas condutas (coordenação endógena) através da experimentação de timbres, intensidades, fontes sonoras (informações exógenas), ajustes rítmicos, e gerenciamento da entrada de cada som proposto, na montagem da história que criam. Na dinâmica de retirar as informações do objeto, diferenciando suas propriedades, e de integrar essas mesmas propriedades a suas estruturas de conhecimento, procedem criando novidades endógenas, pois reestruturam seus esquemas de ações mentais em patamar superior e correlativamente, criando novidades exógenas, no momento em que exteriorizam suas condutas de ação.

**MO** – Tá, mas ele vai aumentar mais e, de repente, neste segundo aumento, tu entras (dobra o som de sua batida, batendo-a em semicolcheias). Daí tu podes lavar roupa e depois, quando eu volto a fazer só no passo (marcação em semínimas), tu podes entrar com o balanço e tu paras de lavar roupa, entendeu? Acho que vai dar tempo de tu trocares de instrumento.

**VA** – E nos meios nós vamos entrando, para dar o barulho da natureza (**VA** tem um apito, para imitar sons de pássaros e **SI**, um reco-reco, que imita barulho de grilos).

**MO** – E essa criança vai... gritar, como tu havias falado (dirigindo-se à **VA**)? Ela não podia chamar pela mãe?

**LU** – Podia a mãe chamá-lo para almoçar.

Assim, elas continuam combinando sua criação dessa forma, discutindo cada detalhe e experimentando os barulhos. Utilizam por um tempo, demasiadas palavras. Aos

poucos, vão cortando algumas. Saem do concreto, para progressivamente irem montando uma nova forma de expressão abstrata, simbólica.

No mesmo instante, o outro grupo começa a fazer a contagem de quantas vezes uma canta, quantas outra bate, quantas uma ronca e assim por diante. As contagens de tempo são importantes para que o arranjo final saia coordenado. As combinações são estabelecidas conjuntamente e os membros do grupo pensam não só na execução correta, mas na estética dessas organizações ao realizarem as combinações. É delas que surgirá a estrutura final que garantirá a harmonia, a expressão e interpretação da história que querem contar. Para isso, os timbres dos instrumentos foram minuciosamente escolhidos, o timbre das vozes cuidados, as intensidades das emissões, a atribuição do papel de cada uma dentro da produção final. Afinal o que cada uma faz melhor? É esta a pergunta que paira na distribuição dos papéis. Portanto, nos dois grupos que trabalham simultaneamente, a coordenação de ações vai sendo estabelecida dessa forma. Elas ensaiam várias vezes para ajeitar os detalhes das execuções finais. Entretanto, diferente da criação anterior, desta vez, demonstram estar mais familiarizadas e possuidoras de esquemas mentais que acionam prontamente na produção que se segue, pois já se encontram na décima quinta aula. Entretanto, o que faz diferença aqui não é exatamente o tempo, ou a quantidade de exercícios que já produziram, mas o tipo de interação que foi proposta na Oficina: as tarefas foram minuciosamente elaboradas para que despertassem ao máximo a criatividade, a coordenação de ações sociais (cooperação), a autonomia, a liberdade de expressão, ou seja, para as alunas, não coube em nenhum momento uma atitude de passividade receptiva, mesmo nas apreciações realizadas.

Vejamos as composições de cada grupo:

Na música do *Grupo 1*, **MA** marca o acento no rebolo, que possui um som bastante grave, e o som da pulsação em compasso quaternário aparece marcada no som do *Passo* no início da música. **MA** pára o rebolo e começa a imitar uma risada de criança que aos poucos vai se transformando em um choro manhoso. Então, **TA** bate de modo espaçado uma batida no triângulo, imitando o som de sinos de vento lá fora, substituindo no tempo, o acento do rebolo. Ao mesmo tempo, **LE** emite em *boca chiusa* a canção de ninar que criou com as duas notas. **VI** emite um ronco baixinho que substitui a batida do triângulo e **LE** pára de cantar. **MA** volta a bater fortemente o acento no rebolo e emite no ritmo uma risada de bruxa. Supõe-se que neste momento a criança adormece e tem um pesadelo. Ao mesmo tempo, **LE** sacode o pandeiro, imitando os guizos de uma cobra. Os sons cessam e

aparece um choro de criança, interpretado por **MA**. **LE** recomeça a canção de ninar e o choro da criança vai sendo acalmado. **TA** recomeça o acento no triângulo que substitui as fortes batidas do rebolo. **VI**, assim que **MA** pára de chorar, recomeça a emissão do ronco suave que agora substitui o som do triângulo.

As colegas ficam impressionadas com a narrativa sem palavras e ao mesmo tempo tão compreensível das colegas. **MO** e **SI** explicam perfeitamente que o que está em jogo é uma mãe fazendo a criança dormir e a criança sonhando com uma bruxa, etc.

**MO** – Que bonito, gurias (muito eufórica)! Chega a dar uma coisa aqui (põe a mão no coração). Lindo, lindo, lindo!

**VA** – Dá para ver direitinho!

**MO** – Dá vontade de fechar o olho e escutar de novo!

A música do *Grupo 2* começa com as batidas da marcação quaternária no agogô por **MO** e o acento no reco-reco por **SI**. **MO** então acelera as batidas, subdividindo os tempos, formando um som de goteira, enquanto **VA** alterna o som de seu apito que imita pássaros, com a execução de **SI** no reco-reco. **LU** esfrega com a baqueta sobre o tamborim, tudo muito coordenado ritmicamente. **LU** troca então o tamborim pelo rói-rói que imita o barulho das cordas de um balanço pendurado em uma árvore, num vai-e-vem. Até que **VA** emite com voz grave e alta “*Pedrinho!*”, **LU** estanca o som do rói-rói, como se aquele que estivesse no balanço parasse para escutar, depois continua seu som de vai-e-vem. **VA**, com expressão insistente e ríspida repete “*Pedrinho!*”. **LU** segue com o rói-rói, enquanto **MO** dobra ainda mais uma vez o som da goteira e **SI** emite sons no reco-reco, imitando grilos. Com timbre infantil e no ritmo, ela diz: “*O que é?*” duas vezes, elas vão baixando a intensidade de todos os instrumentos e ralentando a música até acabá-la. O outro grupo aplaude.

**LU** – Agora é que eu quero ver... (fala isso porque não sabe se as colegas entenderam a história).

**TA** – É um menino andando num balanço? O Pedrinho...

**LE** – E a mãe chamando o Pedrinho para vir para casa.

**MA** – Eu imaginei o Pedrinho perdido numa floresta, com um monte de barulhos assim e a ma... o pai catando ele... o pai, por causa da voz mais grave!

**TA** – Eu sei que ele estava andando de balanço. Só não vi o que ele estava fazendo antes!

**MA** – Onde estava o balanço que eu não enxerguei?

**LE** – Era o dela, aponta **LU**.

**TA** – Daquele balanço que a gente amarra na árvore, sabe?

**E** – *Agora deixa as gurias contarem a história para vocês.*

**VA** – É uma família pobre, a mãe lavando roupa no tanque, um pátio, um balanço numa árvore, onde tinha grilo, passarinho...

**MO** - E uma torneira pingando cada vez mais e depois menos.

**LU** – E tinha passarinho também.

**MO** – Ah! E nós esquecemos de colocar um sapo!

Nessa atividade elas tiveram a oportunidade de compreender sobre a existência da possibilidade de uma narrativa através de uma produção de paisagem sonora, o que vai ao encontro da música contemporânea que pode ser utilizada na Educação Musical. Essa tarefa, que tem a ver com atividades ligadas ao estilo musical contemporâneo, por não possuir estruturação melódica, recupera o caráter lúdico do processo de musicalização, proporcionando, da mesma forma, “um excelente desenvolvimento das faculdades expressivas e criativas, valendo-se da ampliação do campo perceptivo (não só sonoro, mas também envolvendo integração de linguagens) – liberando os ‘esquemas tradicionais já gastos’” (FERNANDES, 2000, p.25).

Como já propus, cada atividade de criação gerada na Oficina agiu de modo complementar às outras atividades, na busca de um ambiente ampliado de construção de conhecimento musical.

### **6.1.5 Menino Luz**

Havíamos combinado que na 20ª aula faríamos uma reunião de confraternização de encerramento da Oficina e ao mesmo tempo, de Natal. Estávamos a 4 meses trabalhando todas as semanas e, portanto, deveríamos começar a pensar numa música que retratasse esse momento de final de ano e de encerramento das atividades da Oficina. As alunas propuseram, então, uma criação musical coletiva. Propus a elas, como temática, o Natal, a confraternização. Foi então que elas começaram a pensar na música *Menino Luz*.

Na tarefa que aqui analiso, a evolução que se segue não consiste tanto em inventar novas trajetórias, mas refere-se essencialmente aos modos de transferir procedimentos adotados em outros momentos de criação musical, para esse novo momento de produção original coletiva. Em todo o processo descrito acima na análise das outras tarefas, bem como nas que não foram analisadas (criação de frases rítmicas e melódicas, outras improvisações, etc.), houve, por parte das alunas, a interiorização de esquemas de ação que permitiram a construção de estruturas internas do pensamento em relação aos elementos da linguagem musical. Nos momentos de exteriorização, ou seja, de expressarem as

organizações que inventaram, verificando suas hipóteses, construíram, da mesma forma um conhecimento cada vez mais profundo da realidade externa em forma musical. Como veremos nessa última análise de criação musical, os movimentos de interiorização e de exteriorização que elas já realizam, na penúltima aula, são bem mais complexos do que, por exemplo, daqueles realizados na ocasião da produção de “Surpresa Noturna”.

Esse movimento de abstrações pseudo-empíricas que realizaram na produção da música “Menino Luz” deixa claro também, o quanto elas acionam seus esquemas de ação a partir de suas crenças espontâneas, desencadeadas devido a suas construções culturais pré-estabelecidas. Ou seja, no momento de representar através da linguagem musical a confraternização natalina, expressam, nas discussões em grupo, valores que construíram a partir da religião a qual pertencem, no núcleo familiar, enfim, nas instituições das quais fazem parte. Isso não quer dizer que nas outras produções, esses esquemas em forma de valores, normas e regras, não tenham sido acionados durante a criação ou recriação das mesmas, apenas que nessa obra coletiva, isso fica mais nítido. Entretanto, por produzirem algo coletivo, elas têm de se descentrar, já que os valores não são totalmente compartilhados, para criarem uma letra, por exemplo, que não esteja ligado a dogmas ou valores “moralistas”<sup>80</sup>. Observemos, então, como agiram nessa criação musical.

Primeiramente reuniram-se para pensar coletivamente na letra da música. Pensaram primeiramente no significado verdadeiro do Natal. Aqui, surgiram várias contradições, mesmo que a maioria das alunas pertencesse à mesma religião: a católica. No início, surgiram comentários sobre o Natal ser uma data de se refletir sobre “os pecados cometidos”, “de pensar no calvário de Jesus”, coisas que levavam a crer num ser superior que “regula”, que “pune”, etc. Em contrapartida, apareceram outras opiniões, cuja leitura natalina estava ligada a um momento de “paz”, de “compaixão”, de “união” e de “solidariedade”. Essas discussões foram importantes e a síntese coletiva levou à criação da letra da música.

A forma heterônoma de se pensar o espírito natalino foi abandonada, gerando um espaço de reflexão sobre o sentido verdadeiramente humanitário e autônomo de se falar

---

<sup>80</sup> La Taille (2006) propõe uma oposição entre ser moralista, no sentido pejorativo, ligado a condutas heterônomas, e ser moralmente correto, ou seja, adotar uma ética que garanta a cooperação nas trocas sociais. A respeito desta falta de reflexão sobre os princípios de onde certos valores ou regras derivam, La Taille propõe que “[...] por pensarem que seguem a nobre ética, muitas pessoas inconscientemente solapam a liberdade e a autonomia, por intermédio de um dogmatismo que não se assume enquanto tal” (idem, p. 29). Somente a reflexão sobre os valores, normas e regras é capaz de gerar, desse modo, uma verdadeira ética das ações.

sobre esse momento simbólico de confraternização. Como durante a Oficina, de modo geral, elas exercitaram a todo o momento formas de se coordenarem socialmente, cooperando na produção musical, acabaram por escolher uma temática musical relacionada à cooperação. Coincidência ou não, o fato é que durante todo o curso tiveram que aprender a agir de forma coletiva para produzirem música e isso, provavelmente culminou nessa produção final, pois a adoção do tema cooperação não foi sugerida, e sim, espontânea.

As alunas pensaram, então em Jesus e de que forma poética poderiam falar Nele, sem mencionar diretamente Seu nome. **LE** pensou numa luz que irradia coisas boas. Foi a partir disso que conseguiram montar a letra da música. Recorriam sempre a chavões de outras músicas natalinas e, quando se davam conta, procuravam modificar a letra, focando a luz que representa o Natal. Assim, até o final do curso, as condutas predominantemente de acomodação insistiam em aparecer, mas já nesta altura, elas dispunham de recursos para tomarem consciência de que cada vez que procuravam adotar padrões pré-estabelecidos, perdiam em termos de criatividade e originalidade.

Desafio-as dizendo que as poesias mais belas são aquelas que não deixam tão explícitas as coisas, mas que as descrevem de forma metafórica. Ao contrário das vezes anteriores, desta vez, ao pensar na letra da música, as alunas já vão pensando no arranjo musical, como encaixe de vozes, assim como propôs **MO**. Pensam também no que será o refrão, na quantidade de palavras de cada frase, no jogo de palavras, etc.

Algumas sugestões são refutadas, pois são tratadas como clichês, ou com uma visão retrógrada, como por exemplo: “Luz que une a família”, pois algumas das alunas são separadas, e suas proposições desequilibram as mais conservadoras a refletirem sobre possíveis pré-conceitos. Porém, o termo “Menino Luz” é bem aceito e se torna o foco da confecção da letra. Através destas reflexões elas tornam-se progressivamente capazes não somente de estender em número de co-possíveis, mas de compreender uma concepção simultânea de diversas variações qualitativamente possíveis sobre a obra que criam. Isso depende apenas do consenso ao qual devem chegar. Adotam então, como estratégia, pegarem algumas palavras, como chaves e que o restante da letra gire em torno das mesmas: “menino luz”, “luz que ama”, “cooperação”, “união” e “renovação”.

Essas palavras chaves têm a ver com a criação de um jogo de regras que vai assegurando uma coerência lógica, as quais implicam uma adequação possível a qualquer conteúdo que venham a elaborar. Guiam-se, portanto, por uma regulação sobre regras pré-estabelecidas coletivamente e esse domínio intelectual que já possuem, por conseguirem se

coordenar socialmente, assegura a possibilidade, inclusive, de uma transformação nestas próprias regras, sem romperem a continuidade do sistema que criam em forma musical. Como já afirmei, não saberia bem dizer se quando falam nos termos união, cooperação e renovação, estão expressando o que realizaram durante a Oficina. Mas minha análise é a de que elas chegam a um nível de tomada de consciência da importância do trabalho em conjunto e expressaram isso, através desta última criação musical.

Muito mais rápido do que na vez anterior, na ocasião de “Surpresa Noturna”, a letra vai se transformando e se aperfeiçoando a cada leitura em voz alta, de acordo com as sugestões de todas.

**LU** – Menino luz deveria ser o título da música.

**MO** – Podia ter luz que ama...

Escolhem, então, os sons que farão parte do instrumental de acompanhamento. Depois de escolherem alguns sons possíveis, **LE** pergunta:

**LE** – Vocês querem começar por onde? Pelo *Passo* (espontaneamente), pela música, pelos instrumentos?

**LU** – Eu acho que a gente poderia combinar onde entra cada instrumento na música.

**E** – *O que vocês acham de ensaiar primeiro a música? Antes de combinar os instrumentos, eu acharia melhor vocês pensarem na música, o que vocês acham?*

**LE** – Tem que ser uma coisa suave, gostosa...

**LU** – Porque precisa ser suave, a gente pode fazer diferente!

**MA** – Porque não pode ser um pagode?

**LU** – Um Natal brasileiro, uai!

**TA** – Eu também acho.

**LE** – Não querem fazer com estilo gaúcho (rindo)?

**TA** – Não.

**ME**, então, começa a inventar a melodia, que será adotada mais tarde, só que de modo mais aperfeiçoado, pois a aluna apenas cantarola as primeiras notas. **MA** ajuda a inventar o resto, que também será adotado como parte da melodia. **LU** constata que o ritmo da frase melódica de **MA** e a de **ME**, que está sendo reproduzido já por **MO** e **SI**, não se encaixa. **LE** sugere que ajustem no *Passo*. **MA** começa a repartir as frases para grupos diferentes, para que realizem formas de “pergunta e resposta”. **SI** gosta da idéia e diz que cada uma deve falar uma frase da letra. **LE** propõe que a música comece com um vocal suave que repita várias vezes a expressão “*Menino Luz*”. **MA**, como das outras vezes, começa a cantar uma canção de ninar com uma melodia que já existe. Comento que não

pode ser plágio, que elas têm que inventar. **SI** diz que daí as outras podem ir cantando a primeira parte, sobre o vocalize de fundo sugerido por **LE**. **ME** diz que a turma pode se dividir para cantar frases. **LU** verifica que a frase “*luz que ama*” não se encaixa bem dentro do ritmo, e poderia ser “*que me ama*”. Esses pequenos detalhes são corrigidos no momento em que as alunas vão colocando em ação o projeto conjunto. Vão assim, através das trocas, criando e aperfeiçoando a letra que fica a seguinte:

**Menino Luz**

Luz que irradia, que ilumina,  
 Luz que ama, que nos ama  
 Luz que pacífica, que renova,  
 Luz que ama, que te ama  
     Menino Luz, cooperação  
     Menino Luz, compaixão  
     Menino Luz, união  
     Menino Luz, renovação.  
 Menino Luz irradia  
 Menino Luz ilumina  
 E te ama  
 E nos ama

**TA** diz que tem que se modificar a melodia, pois está repetitiva. **LE** concorda. Começam a conversar todas juntas dando idéias. **LU** constata que a expressão “que ama” é curtinha e a expressão “*que pacífica*” é muito longa. Nesse momento começam os ajustes na métrica da música e nos detalhes melódicos.

**MO** – Vamos fazer assim, então gurias (canta a primeira frase melódica que inventaram e, então, cria a continuação da mesma, modificando-a. Esta idéia será adotada pela turma).  
**LU** – Que lindo! É isto, uma melodia diferente.

Elas assim, vão transferindo procedimentos realizados nas outras criações e agindo, conforme os problemas que surgem. Essas operações são possíveis graças ao equilíbrio entre afirmações e negações, que a essa altura do processo de aprendizagem ultrapassam meros pensamentos sincréticos e a irreversibilidade do pensamento. As invenções são imediatamente seguidas de verificações gerando um aprimoramento nos detalhes em curto espaço de tempo. Diferente do início do processo de musicalização, em que a indiferenciação do real, do possível e do necessário mobilizava-as a partir de abstrações empíricas predominantemente, através de amplas explorações sobre os materiais sonoros disponíveis, nesse nível em que se encontram, a diferenciação progressiva torna as alunas capazes de gerar respostas mais rápidas para as questões decorrentes das trocas de ponto de vista no momento de criação. Esse processo de diferenciação dos dados e integração dos



mesmos às estruturas mentais que surgiu desde o início da Oficina “situa-se numa escala mais global do que a formação das operações. Assim, parece ser essa evolução de conjunto que domina a das estruturas operatórias” (PIAGET, 1985 p. 35).

Elas continuam a produção da seguinte forma: **LE** começa a sugerir o que será mais tarde a melodia do refrão da música, a partir da primeira proposta de **MA**. **MO** reafirma um jogo de palavras proposto por **LE** entre “menino luz” e os verbos “pacifica”, “ilumina”, “irradia”, etc. **TA** sacode o chocalho no andamento que pensa que deve ficar a música. **SI** propõe que as frases podem ser realizadas num jogo entre alturas diferentes: as primeiras sempre na melodia mais grave e as segundas, na mais aguda. Assim, as alunas vão propondo idéias e algumas são aceitas e outras não. **VI**, como sempre, somente observa as colegas. **TA** demonstra certa inquietação. Na verdade, não está gostando muito da melodia final, mas não ousa falar isto à maioria, por uma questão democrática. Ela falará somente em conversa particular para mim que “*Esta música poderia fazer parte do hinário da Igreja, de tão católica que estaria ficando!*”. Mas isso para **TA** não é importante. O mais importante é que estão criando conjuntamente algo e que ela poderia se manifestar se assim o quisesse. Também afirma que não se manifestou, pois viu minha aprovação em relação às colegas.

Assim, quando digo a elas que está ficando bonita a criação, **TA** fica pensativa e sai mais cedo da aula, porém, nada fala para as colegas, pois sabe que é a única a pensar desse modo. Entretanto, na aula seguinte, continua participando ativamente dos ensaios da música, pois, conforme expõe mais adiante, o mais importante para ela não é o produto final da criação, e sim, participar do processo, autorizando-se a cantar, a dar idéias. Isso fica claro quando ela diz, conforme expus no capítulo em que descrevi cada sujeito desta pesquisa, que nunca pensou que pudesse cantar, pois achava que tinha a voz demasiado grave para isto, algo descabido, logicamente, ou seja, um pré-conceito de sua parte, gerado por outras interações em ambientes de Educação Musical.

**LE**, **LU** e **MO** vão lapidando os detalhes da letra em função da criação melódica e a música vai se aproximando da criação final, através dos detalhes combinados, gerenciados, coordenados. **VI**, **ME**, **SI** e **MA** vão experimentando na prática as sugestões das colegas. Nesse ponto, algumas já fazem uma base melódica vocal em *ostinato* por baixo da melodia, enquanto as outras cantam a melodia principal. Como os resultados vão ficando bem coordenados, elas se empolgam cada vez mais e avançam no arranjo vocal. **MA**, em meio à execução comenta: “*Ai que bonito isso!*”. Aquilo que estavam fazendo

espontaneamente, agora precisa ser coordenado através de combinações das entradas, do que cada uma irá fazer, etc. Então, começam a anotar e experimentar, cantando as invenções acordadas. Inventam que querem fazer uma harmonia no vocal final, em que dirão “*renovação*”. Assim, sobrepõem duas frases com intervalos de quartas. Alguém tenta fazer uma outra voz que sai meio desafinada e é refutada.

Elas, então procuram alternar as duas vozes, falando o termo “*renovação*” ao final, espichando a última sílaba, para que haja harmonia vocal e depois, combinam de cantarem todas juntas a palavra “*renovação*”, porém, algumas cantarão em intervalo de quarta. **LE** resolve anotar todos os detalhes, pois voltarão a ensaiar na próxima aula. Portanto, pede para que elas continuem cantando de acordo com todas as combinações feitas. Cada vez que cantam, surgem novas combinações que percebem que ainda não estão fechadas totalmente. Por exemplo, quem fará a voz mais grave em determinado seguimento e quem dará continuação cantando a parte mais aguda, como farão para que a música não seja um contínuo em que não se possa respirar, como será a introdução da música, como realmente a finalizarão, entre outras coisas. **LE**, **MA** e **MO** ficam com as partes mais agudas. **VI**, **ME**, **SI** e **LU** cantam as mais graves. Procurei não intervir nesse processo muito produtivo de trocas e combinações, pois não houve necessidade. Elas já estão autônomas para saberem quem é capaz de fazer o quê. Apenas peço para que cuidem do timbre vocal, pois a música deve ficar agradável aos ouvidos.

Por todos os detalhes que narrei acima, e se observarmos a partitura e a compararmos com a partitura da música “*Surpresa Noturna*”, pode-se inferir que nessa criação elas já possuem esquemas muito mais complexos acionados no momento da composição. Elas, assim, preparam uma introdução instrumental para a entrada vocal, arranjam a música de forma muito mais elaborada de pergunta e resposta vocal, em várias situações, utilizam-se da harmonia na criação vocal, fazem uma introdução instrumental, dividindo a música, etc. Porém, elas ainda estão presas às combinações e não tem esquemas suficientes para cuidarem das regulações de timbre e intensidade. Estão mais concentradas em afinar, dando conta das alturas corretas, e realizar os arranjos vocais nos momentos combinados da música, procurando manter a pulsação, mas sem utilizar o recurso do *Passo*, nesse momento.

**MO** constata que cada vez que elas começam a cantar, o andamento fica mais e mais lento. Está tocando as clavas, marcando a pulsação. Ela então, sugere que todas cantem de modo “mais alegre”, acelerando o andamento. Seguem a marcação de **MO** nas

clavas. Desse modo, estão em processo de colocar em prática os projetos acordados, apenas. Por isso, não conseguem dar conta do refinamento da execução ainda. Assim, decidem deixar alguns detalhes para serem regulados na semana seguinte. A aula termina.

Na semana seguinte, todas estão presentes. As colegas devem apresentar a **VA** a criação realizada na última aula. Devem também demonstrar a **TA**, que saiu adiantada, como ficou o arranjo vocal final. A música ainda não está finalizada, pois a parte instrumental não foi combinada. **ME**, **SI**, **VI**, **TA** e **VA** cantarão, então, as partes mais graves. **MA**, **LE**, **LU** e **MO**, as partes mais agudas. Começam a ensaiar novamente a parte vocal, para que as novas integrantes (**TA** e **VA**) fiquem a par do arranjo que produziram na aula passada. Esse é o momento em que interfiro para reger os arranjos da aula anterior, colaborando com o projeto das alunas, que se sentem mais seguras, com alguém para orientá-las. Afinal, o arranjo não ficou simples, mas ao contrário, bem complexo, em termos de perguntas e respostas e sobreposições vocais por parte dos dois grupos.

**LE** sugere uma parte solada. Ela própria solará uma pequena parte, enquanto o restante do grupo fará o vocal de fundo. Portanto, mesmo a parte vocal ainda não é considerada acabada pelas alunas, que seguem em fase de aprimorá-la, pois sentem necessidade de investir em novas experiências sobre sua produção. Peço para o grupo que fará a primeira parte vocal do refrão, suavizar a voz, enquanto cantam, especialmente para **VA**, que tem dificuldade em fazê-lo. O outro grupo, em contrapartida, deverá cantar de modo mais enfático. Esse efeito ficará bonito no resultado final. Elas, então, tentam se regular, nesse sentido.

Decidem pensar o arranjo instrumental. Sons de sinos e guizos invadem o ambiente. **MA** está com o triângulo nas mãos e procura inventar algo. **LE** glissa a baqueta sobre o metalofone, enquanto canta. **MO** pergunta de que modo pode tocar o guizo. Diz que não tocará o tempo todo. Apenas escolherá os melhores momentos. **LU** está com o pau-de-chuva, pelo qual se encantou desde o início da Oficina. No outro grupo, **ME**, **SI**, **VI** e **TA** preferem apenas cantar. Somente **VA** tem um guizo em suas mãos. Elas decidem fazer a introdução com parte da melodia em “*boca chiusa*” de modo muito suave. Combinam também em bater o triângulo e os guizos, como se fosse o som do trenó, dando três batidas e uma pausa, continuamente. A música é em compasso quaternário, talvez pela influência do exercício do *Passo*. Começam a combinar depois de quantas batidas entraram com a voz em “*boca chiusa*”. Combinam também que a introdução durará mais quatro tempos, até que entrem cantando a letra da música. **LU** e **MA** experimentam algumas formas

diferentes de tocar seus instrumentos durante o ensaio geral. **LU** escolhe tocar o pau-de-chuva nas partes mais suaves, como, por exemplo, na introdução. **TA** propõe que seja tudo suave, com exceção do solo de **LE**.

Essa exteriorização, em forma de execução musical, pode ser compreendida “como uma manifestação visível de conhecimentos latentes. Neste sentido, ela seria um processo de construção da realidade externa e implicaria em uma reorganização de conhecimentos, no sentido de uma explicação consciente progressiva” (PARRAT-DAYAN, 1996, p. 61).

São vários os elementos a serem coordenados nessa criação complexa que formularam no penúltimo e no último encontro de aula: expressão vocal, entrada de cada grupo vocal, parte do solo e vocal de fundo, introdução instrumental e vocal com “*boca chiusa*”, vozes alternadas no final da música e última parte dita junta, de modo harmônico, execução de cada instrumento nas partes corretas do arranjo criado, etc. Enfim, mais do que uma produção final lapidada, como estamos no final do curso, os ensaios sobre a produção servem como exercício de domínio e auto-regulação sobre a música, como objeto executado, criado, arranjado, enfim, constituído socialmente. Elas pedem para que no nosso próximo encontro, continuemos a trabalhar sobre “Menino Luz”. Portanto, ao invés de apenas confraternizarmos com um jantar, no último dia em que nos encontramos, continuamos ainda trabalhando a música informalmente. Isso demonstra o interesse das alunas sobre o conteúdo proposto.

## Menino Luz

Última criação musical das alunas da  
Oficina de Musicalização Coletiva

The musical score for 'Menino Luz' is presented in five systems, each consisting of two staves. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The notation is as follows:

- System 1:** The upper staff begins with a whole rest, followed by a quarter note G4, an eighth note A4, and a quarter note B4. The lower staff is empty.
- System 2:** The upper staff continues with a whole note B4, a quarter note G4, and an eighth note A4. The lower staff is empty.
- System 3:** The upper staff continues with a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The lower staff is empty.
- System 4:** The upper staff continues with a quarter note F#4, a quarter note G4, and a quarter note A4. The lower staff is empty.
- System 5:** The upper staff continues with a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The lower staff contains a whole note B4, a quarter note G4, and a quarter note F#4.

First system of musical notation, consisting of two staves in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The top staff contains a melody with a quarter rest, followed by eighth and quarter notes. The bottom staff contains a bass line with eighth and quarter notes.

Second system of musical notation, consisting of two empty staves in treble clef with a key signature of three sharps.

Third system of musical notation, consisting of two staves in treble clef with a key signature of three sharps. The top staff has a whole rest followed by eighth and quarter notes. The bottom staff begins with a *pp* dynamic marking and contains eighth and quarter notes.

Fourth system of musical notation, consisting of two staves in treble clef with a key signature of three sharps. The bottom staff features a *f* dynamic marking. The system includes eighth and quarter notes in both staves.

Fifth system of musical notation, consisting of two staves in treble clef with a key signature of three sharps. The system continues with eighth and quarter notes in both staves.

Sixth system of musical notation, consisting of two staves in treble clef with a key signature of three sharps. The system concludes with a double bar line. The top staff features a melodic line with a slur over the final notes, and the bottom staff has a bass line with a slur over the final notes.

## **6.2 Considerações gerais sobre os processos de criação musical coletiva**

Todos os processos desencadeados nas tarefas propostas de criação musical preparam e engendram as estruturas de pensamento das alunas em relação à formação de esquemas de ação e as compreensões progressivas. Podemos encontrar no decorrer da análise dos dados um “crescer” em termos de aplicação de esquemas de ação e de abertura de possíveis gerados pelo processo dinâmico entre abstrações empíricas e pseudo-empíricas, esquemas presentativos e procedurais e adoção de possíveis físicos e instrumentais, de acordo com as estruturas mentais de partida, no momento de cada criação. Assim, a partir de uma postura teórica construtivista, poderia dizer que houve uma continuidade entre “os procedimentos analógicos iniciais, os processos dedutivos com inferência de diversas ordens e os processos operatórios de níveis sucessivos” (PIAGET, 1985, p. 26), que fica explícito, se observarmos como as alunas vão progressivamente engendrando estruturas cada vez mais complexas em suas produções musicais.

Da mesma forma, se olharmos do ponto de vista das trocas sociais, as alunas são levadas a expressarem-se, a criarem organizações sonoras e explorarem, não somente a partir de seus pensamentos sincréticos, mas também a explorarem e analisarem as idéias das colegas, pois são confrontadas o tempo todo com pontos de vista diferentes. No processo de criação musical encontra-se assim um método adequado para permitir o pleno desenvolvimento de todas. A motivação intrínseca relativamente à atividade de criação coletiva intensifica a comunicação e as interações entre as alunas, “com a inevitável conseqüência que isso acarreta: uma transformação das relações docente-discentes” (PERRET-CLERMONT, 1995, p. 17). Ou seja, como se pode notar no decorrer da análise dessas produções, minha intervenção foi a mínima possível e a liberdade nas trocas foi a máxima.

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 predominantemente acomodativas iniciais, elas vão abrindo possibilidades cada vez mais complexas de gerarem produções musicais e condutas operatórias sobre as estruturas que criam. A sucessão de variedades qualitativas de possíveis que vão aparecendo no decorrer da análise das tarefas acima é explicitada, deste modo, pela passagem de variações extrínsecas sem recursividade às variações intrínsecas recursivas.

Todo esse processo favorece, assim, o desenvolvimento das estruturas operatórias sobre a música.

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 a 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. Todas são professoras, mulheres, e a maioria já é mãe. Portanto, de forma cooperativa, as idéias 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.



## 7 AÇÕES EXERCITADAS E REFLEXÕES SOBRE A MÚSICA

Nos capítulos anteriores expus as principais atividades e as analisei, a partir do ponto de vista da psico-sócio-cognição, cujos autores predominantemente referenciais foram Piaget (1973; 1985; 1994; 1995) e Perret-Clermont (1995). Procurei demonstrar os processos de aprendizagem nas tarefas de apreciação, recriação e criação musical e a importância de se criar um ambiente interacionista e construtivista, propondo atividades significativas e desafiadoras para os sujeitos que interagem no processo de musicalização coletiva. Essas tarefas foram complementadas, ainda, por dois tipos de atividades durante a realização da Oficina: exercícios técnicos específicos sobre alguns elementos (ritmo, afinação, harmonia, etc.), como forma de exercitar esquemas de ação construídos nas ações criativas descritas nos outros capítulos, e momentos de reflexão<sup>81</sup> (no sentido de explorar pelo pensamento *lato senso*) sobre a música, ou seja, sobre seus elementos componentes (esses que elas já dominam na ação).

Em meio a essas atividades, propus também espaços para as livres escolhas, por parte das alunas, que puderam trazer suas próprias músicas preferidas, como forma de auto-expressão.

Desse modo, dedicar-me-ei aqui a apontar como as alunas realizaram tarefas em forma de exercícios, como esses exercícios contribuíram para suas tomadas de consciência (PIAGET, 1978b; 1978c) sobre os elementos musicais em jogo e como a abertura de possíveis pela generalização na ação concreta possibilitou reflexões coletivas sobre a música, de forma geral. Primeiramente, falarei sobre as tarefas que as alunas realizaram, a

---

<sup>81</sup> Através dessas reflexões, procurei proporcionar momentos de abstrações reflexionantes, que, como já vimos, consistem em “um reflexionamento de coordenações que já implicam uma construção, a reflexão reorganizadora que disto resulta conduz a generalizações necessárias” (PIAGET, 1995, p. 59). Portanto, o sentido de reflexão para Piaget, tem a ver com uma reorganização em patamar superior que leva a operações progressivamente mais complexas. Mesmo que as reflexões, as quais eu esteja apontando, tenham a ver com as tomadas de consciência que podem, ou não, levar ao reflexionamento e às reflexões, no sentido piagetiano, dependendo dos esquemas precedentes do sujeito, refiro-me aqui a ações do pensamento mais amplas, e não, ao conceito preciso de reflexão, ao qual Piaget se refere. Ou seja, privilegio um investimento no universo da troca humana, na demanda das alunas e suas possibilidades de apropriação (mesmo o aparente se afastar da discussão sobre conceitos e falar empiricamente).

fim de exercitar seus esquemas de ação. Em seguida, analisarei suas falas, cujas reflexões derivaram dessas atividades. Finalmente, abordarei a importância da troca de pontos de vista na construção de uma estética mais geral, cujo espaço foi-lhes proporcionado no momento da tarefa de trazer as músicas de suas preferências. O objetivo desse espaço de trocas foi, portanto, o de ocasionar uma mobilização no esquema de ação das alunas, devido à possibilidade de interagir com a diversidade de estilos proporcionada neste momento. Nesse capítulo, portanto, pretendo apontar as formas de ação<sup>82</sup> que realizamos na Oficina, com o objetivo de complementar as atividades de apreciação, recriação e criação.

### ***7.1 Os exercícios visando ao desenvolvimento de técnicas e aprimoramento das criações e conceitos musicais***

Antes de começar a falar sobre os exercícios técnicos realizados na Oficina, é interessante explicar o que considero, a partir da Epistemologia Genética, como *ação prática musical* e *compreensão musical*, já que ambos são conceitos apontados neste capítulo. Minha proposição é a de que a ação prática musical envolve as atividades de escuta atenta, ou de apreciação ativa, como já a conceituei, assim como a atividade de recriação e criação musical em nível sensorio-motor, pré-operatório ou operatório concreto. Nisso incluo também os exercícios práticos que apontarei nesta parte do estudo. Já a compreensão musical, proponho que seja gerada também a partir de todas essas atividades, mas diz respeito à expressão de significados musicais e a reunião destes em forma de conexões lógicas (implicação significativa). Ou seja, refiro-me à tradução por representações significativas do núcleo funcional das próprias coordenações das ações, proporcionando um sistema de coordenações operacionais, em termos musicais, que transforma as estruturas do pensamento, ampliando as possibilidades de criação musical ou conceitualização sobre os elementos da linguagem musical, da mesma forma que a ação prática modifica a música, enquanto objeto material. Dito isto, passarei a descrição dos objetivos dos exercícios técnicos e o que ocorreu a partir da realização dos mesmos.

---

<sup>82</sup> Algumas dessas ações poderiam ser incluídas nas atividades de apreciação e recriação, por exemplo, mas para sistematizar as análises, achei melhor colocá-las aqui, em capítulo separado, por se tratarem ou de atividades mais dirigidas, ou mesmo, mais livres.

Em meio aos três tipos de atividades dos outros capítulos (apreciação, recriação e criação), os sujeitos desta pesquisa tiveram a oportunidade de realizar exercícios rítmicos, através da técnica do *Passo*, que já mencionei durante as análises anteriores. Assim, busquei formas de proporcionar tomadas de consciência sobre as subdivisões rítmicas, através do mapeamento corporal pelo *Passo*, conforme a técnica sugerida por Ciavatta (2003) em compasso binário e quaternário (divisões em semínimas, colcheias e semicolcheias) e em compassos ternários (subdivisões em semínimas e colcheias). Essas tomadas de consciência apareceram de modo claro no momento da aplicação do pós-teste, ou seja, progressivamente elas começam a conceituar tempos, contratempos, pulsação, subdivisões possíveis, criar ritmos, etc. Isso ficará explícito na análise comparativa entre pré-teste e pós-teste. Mas, o mais importante desses exercícios, é que pelas tomadas de consciência e pelo exercício de coordenação rítmica por auto-regulação deles derivados, as alunas conseguiram em vários momentos aplicar esses esquemas construídos nas recriações, criações ou mesmo nas apreciações, quando mapearam corporalmente o tipo de compasso em jogo nas organizações sonoras sobre as quais agiam pela escuta ativa, por exemplo.

A respeito da tomada de consciência, Piaget (1978b) explica que ela envolve a coordenação entre as noções lógico-matemáticas, assim como a coordenação de ações motoras construídas até então pelo sujeito, servindo de base para a explicação causal das regulações ativas que o levam a agir sobre o objeto de modo operatório. Portanto, foi através da tomada de consciência no momento de reflexão sobre as próprias ações, via mapeamento corporal, construção dos intervalos de tom, etc., que as alunas puderam reorganizar suas estruturas mentais em patamar superior. Fizeram isso a partir de uma abstração não apenas empírica (simples constatação de fatos), mas refletida (coordenações inferenciais deduzidas por composição operatória, introduzindo novas relações de necessidade, a partir de abstrações reflexionantes).

Durante os exercícios rítmicos, elas tiveram também acesso às partituras do *Passo*<sup>83</sup> e puderam exercitar ritmos em outros momentos, fora da Oficina, de modo espontâneo. Algumas comentam que tentaram executar com seus alunos as partituras mencionadas, pois demonstraram muito interesse, por terem achado fácil sua leitura através do mapeamento corporal. Isto é, estavam agindo com plena compreensão, a partir não somente de condutas operatórias concretas, mas formais, pois havia uma consciência sobre o núcleo funcional de suas ações (se realizavam o pulso, se marcavam contratempos, em que momentos subdividiriam o tempo de formas diferentes, etc.).

Outra forma de proporcionar exercícios rítmicos, melódicos e harmônicos para as alunas se coordenarem progressivamente, foi a realização de rondós, cânones e ostinatos, não somente aqueles criados pelas próprias alunas, como demonstrei nos capítulos anteriores, mas atividades dirigidas, antes de serem autonomamente criadas, porém, com espaços para certas criações espontâneas. Por exemplo, procurando aliar a técnica do *Passo* a uma atividade de rondó, a partir de sugestões de Penna e Marinho (2005), procurei criar uma frase, que serviria de episódio que voltaria periodicamente, para que as alunas criassem suas próprias frases ou palavras ritmadas, alternado com episódios novos a totalidade da forma musical. Elas deveriam mapear corporalmente pelo *Passo* esses pequenos episódios criados, como modo de tomar consciência dos encaixes produzidos, dos locais corretos de executá-los, etc. Assim, voltar-se para a própria ação, a fim de compreender aquilo que se faz, é agir a partir de uma ação muito mais complexa, em patamar superior, tomando consciência de cada encadeamento de ação para obter êxito sobre as organizações sonoras possíveis.

Desse modo, os exercícios gerados na Oficina tiveram como objetivo proporcionar formas de fazer e compreender aquilo que se produz musicalmente. A hipótese sobre a qual trabalhei na montagem dos exercícios, a partir do pensamento piagetiano (1978a;

---

<sup>83</sup> No método do “*Passo*”, por exemplo, para que os alunos consigam mapear os contratempos, cada passo representa um pulso e o contratempo é mapeado no levantar dos joelhos para dar o passo seguinte. Assim, se dermos uma batida na coxa, cada vez que a perna sobe para dar o passo seguinte, teremos o som do contratempo (divisão, por exemplo, do tempo em semicolcheias num compasso quaternário). Na partitura do *Passo*, cada divisão é expressa da seguinte forma: os tempos (cada passo) são descritos em formas de números (1, 2, 3, 4) e os contratempos, são os “es”, colocados entre esses números. Os tempos, que não queremos que sejam tocados, ficam entre parênteses. Eis os exemplos de linhas da folha do “e” (contratempo) do método “*O Passo*”:

1 e 2 (3) (4) - linha B  
1 e 2 3 4 - linha D

1978b), é a de que, assim como em todas as áreas de conhecimento, também na construção musical a ação prática precede a compreensão, como já afirmei em outros momentos.

Em relação à afinação, também procurei realizar exercícios para que elas progressivamente tomassem consciência dos intervalos de tom. Assim, por exemplo, elas deveriam seriar coletivamente várias escalas de sinos que se encontravam dispostas sobre a mesa, como forma de aguçar a capacidade de diferenciação auditiva sobre intervalos mais próximos. Já haviam feito isso individualmente, no momento do pré-teste. Procurei também proporcionar momentos de interação coletiva sobre esse material, com o pressuposto teórico focado nas idéias de Perret-Clermont (1995, p. 40), que diz que as coordenações de ações entre indivíduos favorecem a aparição de certas operações cognitivas, na medida em que surgem os conflitos sócio-cognitivos derivados da interação entre diferentes indivíduos, com estruturas mentais variadas sobre o objeto em jogo. A afinação vocal, especialmente através das sugestões de Ciavatta<sup>84</sup> (2003), também foi trabalhada, através da diferenciação dos intervalos e construção das relações entre os mesmos.

Da mesma forma, em vários momentos, procurei trabalhar com as alunas a harmonia vocal, visando à coordenação de ações destas sobre melodias a serem encaixadas de uma forma mais dirigida, mas sempre possibilitando atos criativos, por exemplo, através da proposição de improvisação sobre a base harmônica estruturada. Mesmo que houvesse proposto, assim como Ciavatta, a escrita da notação em forma de números, houve de qualquer forma, a demanda concomitantemente por parte das alunas, de informações sobre a escrita formal destas notas por elas emitidas.

Não houve tempo para se trabalhar mais sistematicamente a noção de semitons<sup>85</sup>, embora o assunto tivesse vindo à tona em vários momentos, por ocasião das criações das próprias alunas. Assim, mesmo na parte dos exercícios menos livres e mais orientados, o guia para minhas ações como docente, sempre foram as demandas das alunas, seus

---

<sup>84</sup> O Educador Musical propõem uma forma simples de exercitar a diferenciação entre intervalos próximos de uma escala. Como referência, ele parte da nota sol (quinto grau) e monta uma estrela de cinco pontas, cujo núcleo contém a seqüência de 1 a 5. Portanto, o 5 equivale ao sol, o fá ao 4, o mi, ao 3, o ré, ao 2 e o dó, ao 1. Em torno da estrela, ou seja, em cada ponta, são colocadas várias seqüências que devem ser ditas, primeiramente, alternando sempre com a seqüência central (5, 4, 3, 2, 1), fonte de informação que serve como ponto de partida para relacionar com as demais distâncias de intervalo que formam as outras seqüências: 3 (mi), 2 (ré), 1 (dó) – 4 (fá), 3 (mi), 2 (ré), 1 (dó) – 2 (ré), 1 (dó), 7 (si grave), 1 (dó) – 5 (sol), 6 (lá), 7 (si agudo), 1 (dó agudo) – 6 (lá), 5 (sol), 4 (fá), 3 (mi), 2 (ré), 1 (dó) – 7 (si agudo), 1 (dó agudo). Assim, pode-se trabalhar a relação entre os intervalos, e não, percepções absolutas.

<sup>85</sup> As alunas vinham trabalhando essa questão na ação, mas não aprofundamos o conceito de semitom, escala cromática, transposição tonal, etc. Apenas abordamos esses conceitos de modo mais geral.

interesses, enfim, aquilo que era significativo para elas no momento de realização das tarefas em jogo. Portanto, os atos criativos, através de improvisos, criações, etc., permeavam algumas condutas de auto-regulação das mesmas. Sempre parávamos para conversar sobre as ações, antes de tornar os exercícios formas de reproduções mecânicas, isto é, com o mínimo de auto-regulações. Aqui também foram realizadas auto-apreciações, como forma de avaliar as produções coletivas no ato de execução dos exercícios. Assim, surgiram, a partir dessas atividades de desenvolvimento de técnicas, tomadas de consciência dos tempos em jogo, das notas que eram trabalhadas em uma harmonia vocal, autocríticas, em relação às execuções, sugestões de aprimoramentos, e também, o interesse pela escrita formal musical. Consegui abordar a temática de modo superficial, mas o fato é que elas saíram da Oficina preparadas para compreenderem uma partitura convencional de modo significativo. Como diz Fernandes, apoiado nas idéias de Paynter:

A música tradicional e sua complicada notação assustam muita gente, pois criam a confusão entre os “símbolos com a música em si”, mas a música não é só “pontos no papel: mas sim sons” [...] A nova proposta da Educação Musical vem ressaltar tal aspecto, buscando a criação de novas notações, já que a tradicional, necessita de anos de adestramento [...] O uso de novos símbolos prepara o aluno para o treino da notação tradicional, facilitando ao mesmo tempo o processo de criação e execuções musicais. (FERNANDES, 2000, p. 23)

Elas foram sempre incentivadas a procurarem formas espontâneas de anotação daquilo que recriavam (novos arranjos) ou criavam (novas organizações sonoras)<sup>86</sup>. Porém, esbarravam muitas vezes com questões que se resolveriam através do conhecimento da notação tradicional. Essa problemática acabou por provocar perturbações interiores em algumas delas e muitas demandas a respeito de como se escreve música. Assim, nas formas diversas de experiências ativas da Oficina, as alunas vão se adaptando progressivamente de modo mais elaborado e refletido. O resultado disso é a busca, por parte de algumas, da compreensão dos registros via notação tradicional. A compreensão da escrita formal só poderia derivar dessas ações exercidas anteriormente, já que é uma reorganização mental nova e muito mais complexa a ser elaborada.

---

<sup>86</sup> A questão da iniciação das notações através de outros símbolos permite um lastro, raízes para chegar à escrita formal. É como o balbuciar da mãe com a criança que lhe dá condições posteriores de chegar à palavra.

## **7.2 As reflexões gerais sobre o objeto musical**

Durante a Oficina, algumas explorações verbais precederam as explorações práticas, e outras, as sucederam. Trago aqui, em ordem cronológica, algumas dessas explorações e as tomadas de consciência que delas derivaram.

### **7.2.1 Primeiras explorações coletivas verbais sobre o significado da música**

Logo no início da Oficina, verificando as construções conceituais espontâneas do grupo, propus uma discussão coletiva sobre o que é música. Elas, primeiramente, falam ao mesmo tempo, propondo que a música consiste em vários sons organizados de maneira harmoniosa e que música é expressão de “alegria”. Contra-argumento perguntando “*Mas e se alguém quiser criar o caos através da música, pode ou não?*”, ao que elas respondem coletivamente que sim. Novamente contra-argumento: “*Mas então, é harmoniosa ou não é...?*”. Esse questionamento gera uma polêmica na Oficina e produz conflitos diversificados. O debate vai sendo ampliado com outros questionamentos derivados desses primeiros, ou seja, o grupo discute também sobre os sentimentos pessoais e as intenções do compositor ao compor uma música, por exemplo, ou ainda sobre os momentos em que se percebe ou não desorganizações sonoras, como desafinação, perda de ritmo, etc. Elas abordam a questão dos sentimentos despertados pela estrutura musical, que podem ser negativos ou positivos, etc. Assim, tomam consciência de que estão filosofando sobre a música, segundo suas próprias palavras, algo que jamais haviam feito antes, embora estejam freqüentemente em seu contato, e que há muito que pensar...

A partir desse debate inicial, proponho um outro questionamento: “*Qualquer coisa pode ser música, desde que seja organizado com esta intenção ou não? O que vocês acham sobre isso?*”. Elas propõem respostas, através de pensamentos sincréticos, que demonstram a falta de sistemática ao abordarem esse novo objeto (a música), sobre o qual trabalharão durante o semestre. Mostram assim, que isso depende do gosto do ouvinte (ou seja, movimentos subjetivos) em relação à voz do cantor, do arranjo da música, do estilo, da fidelidade da reprodução, etc. Essas proposições se afastam da questão essencial que tem a ver com o conceito de música, porém são formas de refletir sobre elementos que compõem as organizações sonoras em forma musical, através dessa exploração coletiva. Afinal, são tantas coisas a serem elaboradas e, até o momento, parece que faltaram

ocasiões para que pudessem parar e refletir a respeito desses elementos musicais que são o foco de suas repostas. Agem assim, a partir de abstrações predominantemente empíricas.

Algumas também respondem que a audição musical depende do estado de espírito, outras acham que é psicológico, que pode ser condicionamento, ou ainda que é uma questão pessoal. Repito esses pensamentos e elas comentam:

**MA** – Acho que é um pouco de cada.

**LE** – Depende da pessoa. Depende do significado que a pessoa vê nela.

**VA** – É que existem vários pontos: eu estava pensando: esse não... esse não... esse não...

**LE** – Acho que depende das tuas vivências.

Portanto, nessas primeiras aulas, elas já começam a refletir e a expressar seus gostos, sentimentos em relação à música, enfim, abre-se um espaço para que o pensamento musical vá se estruturando, não somente a partir de todas as ações já descritas até aqui, mas das reflexões nos vários momentos de discussão coletiva.

Proponho uma nova questão, a partir de tudo o que disseram e que levou a uma oscilação de pontos de vista entre uma escuta racional e uma escuta emocional: *“Então, para amarrar esta nossa conversa aqui, vocês acham que quando a gente escuta uma música a gente se guia pelo emocional ou pelo racional?”*. Esse pedaço da discussão citado abaixo demonstra o quanto as alunas, nesse primeiro momento da Oficina, pensam a música a partir de pensamentos sincréticos e parciais.

**MA** – A música é totalmente emocional e individual.

**E** – *Vocês concordam com ela?*

**MA** – De repente tu vais fazer uma coisa aí que tu dizes que é tua música e eu vou dizer que não é até o fim, que eu não acho que é música.

**E** – *O que tu achas, TA?*

**TA** – Eu acho que quando eu ouço aquele tenor do “Amigos para sempre”, eu sinto uma coisa... e quando eu ouço o “Chitãozinho e Xororó” cantando a mesma coisa, eu me sinto mal.

**MO** – Não tem a questão também cultural? Que a música dos Estados Unidos me soa melhor e que...

**E** – *Vou fazer outra pergunta para vocês: O que é que move a razão?*

**LU** – A emoção (prontamente).

**E** – *A gente pode separar razão de emoção?*

**LU** – Eu acho que não.

**E** – *Então a gente pode escutar uma música só emocionalmente?*

**VA** – Não

**LE** – Pode?

**LU** – Eu acho que até pode.

**VA** – (com convicção) Pode.



**LE** – Eu vou dar um exemplo, eu ouvi uma música pela primeira vez em um momento especial e vou lembrar para toda a vida. Todas as vezes que eu ouvir aquela música eu vou me emocionar. Então, eu não sei se separa razão de emoção, mas que a música é muita emoção, ah, isto ela é!

Desconhecendo os procedimentos de realização de organizações sonoras ou os elementos que integram a linguagem musical, pensam na música como um objeto a ser fruído, sem que se aplique sobre ele, condutas de ordem operatória, através, por exemplo, de uma apreciação crítica. Entretanto, **MO**, ao perguntar se “*Não tem a questão também cultural? Que a música dos Estados Unidos me soa melhor e que...*”, aborda intuitivamente as questões do poder simbólico (BOURDIEU, 1996) da mídia, sem que a discussão vá adiante. Somente mais tarde é que elas chegarão à conclusão de que, para se apropriar do objeto musical, razão e emoção andam juntas, às vezes uma se sobrepondo a outra, mas sempre inseparáveis no processo de musicalização e que há sim uma imposição da mídia sobre a estética vigente na cultura ocidental. Portanto, elas demonstram o quanto entram na Oficina ingênuas no assunto e como, ao seu término, ampliam a capacidade de crítica autônoma sobre o objeto musical. De qualquer forma, são intuitivas desde o início. **MA**, por exemplo, já intui o que está em jogo no debate sobre razão e emoção:

**MA** – No caso, para a pessoa leiga, que não tem muito entendimento de música, vai julgar de cara, mas quem tem grandes conhecimentos, não vai agir tanto pelo emocional. O cara que conhece, vai dizer que ele não alcança o tom, que tá desafinado. Mas, eu, que não tenho determinado conhecimento, vou julgar pelo emocional, que a música tá linda e maravilhosa, porque tá gostoso de ouvir, pois eu sinto gostoso de ouvir, e ele não<sup>87</sup>.

Através dessa reflexão coletiva, as alunas têm a oportunidade de saber que não há limites absolutos no processo de musicalização e que algumas coisas são inconscientes e

---

<sup>87</sup> Aproveito a fala de **MA** e faço uma breve explicação de como se sai de um quadro de pensamento sincrético para operar sobre os objetos de modo lógico. Explico também que isso não significa que as pessoas que tenham o domínio sobre as regras da linguagem musical não possam sentir, ou seja, mergulhar no universo sonoro e expressar sensações e sentimentos que vivenciam a partir de uma escuta ativa. Digo, também, que quanto mais preso a um quadro de domínio das regras musicais, maiores serão as dificuldades de se guiar predominantemente pelo emocional, pois se verifica a todo instante se existe lógica nas organizações sonoras produzidas ou ouvidas. Proponho que quando um músico profissional estiver escutando algo, por mais que ele esteja tentando “sentir” a música, uma nota desafinada poderá desconcentrá-lo. Portanto, não se separa de modo absoluto razão de emoção. Elas perguntam se ao fruírem a música há possibilidade de se construir musicalmente. Explico que isso faz parte das primeiras regulações sobre o universo sonoro, ou seja, através de representações, jogos simbólicos, do lúdico, etc. Enfim, digo que sentindo a música ou fantasiando através de organizações sonoras também se aprende música. Proponho que elas irão agir na Oficina também dessa forma e que a discussão coletiva teve como objetivo também apontar as formas de ação na Oficina, que partem das amplas explorações para as regulações e construções progressivas.

outras conscientes, dependendo da construção de cada um. Elas, então, vão sendo colocadas a par do fato de que estão lidando com artes e as criações não devem ser limitadas por questões que, na linguagem verbal, por exemplo, devem ser pensadas antes de serem proferidas. Procuro guiá-las para o caminho da liberdade de expressão desde o início. Assim, proponho algo importante que deverá permear todas as ações das alunas durante as próximas aulas da Oficina: as invenções devem, num primeiro momento, ser livres e espontâneas, gerando explorações de possibilidades que só gradualmente serão reguladas pela coordenação de todas do grupo. As pesquisas sonoras devem ser tanto objetivas, quanto subjetivas, para que sejam criativas e verificadas aos poucos pelas colegas. Digo para que todas tentem se sentir o mais livre possível para criar e se expressar. Os limites, aqui, devem ser transpostos e não impostos!

As alunas levantam as questões do “politicamente correto”, como não cantar “Atirei o pau no gato”, e propõem que isto é uma forma hipócrita de pensar as coisas, pois quando se canta, o que está em jogo, não é propriamente a letra da música, mas a alegria em cantar uma canção folclórica conhecida, segundo o ponto de vista da maioria. Chegam à conclusão de que “o politicamente correto” deve ser reservado para ações práticas, cooperativas, democráticas e para a eliminação dos preconceitos em sala de aula. Assim, progressivamente, a partir da “desconstrução” de alguns pré-conceitos, as alunas vão se sentindo à vontade para opinar e se manifestar de todas as formas. Começam a trazer suas frustrações frente às repressões exercidas pelos pais ou professores no momento em que cantavam algo, desde a infância, seja pela escolha de uma música considerada inadequada, seja por serem consideradas desafinadas. Da mesma forma, trazem falas sobre a vergonha de cantar, sem realmente saber se estão desafinando ou não e comparam com a liberdade da criança em se expressar. Propõem que aos poucos foram perdendo essa liberdade pela pressão que sofrem do entorno social, ou seja, vão tomando consciência dos grilhões que cerceiam as produções ou invenções espontâneas, através do debate coletivo. Como veremos adiante, os conceitos sobre a música, ao final da Oficina, ampliam-se, a partir da passagem por várias ações e reflexões que jamais as alunas pensaram que pudessem realizar.

O ambiente social que pretendi criar na Oficina de Musicalização Coletiva dependia radicalmente dessas trocas, não somente nas coordenações de ações concretas, mas especialmente, na coordenação de ações mentais que elas deveriam realizar nas discussões e do sentimento de que esse era um espaço de liberdade de expressão. Em cada

uma das atividades desse grupo, por mais abstratas que fossem, como refletir, por exemplo, sobre conceitos musicais, elas oscilaram entre um egocentrismo derivado da falta de esquemas de ação, a princípio, ou à submissão às regras criadas pelas colegas que elegiam como “as mais entendedoras do assunto”, pela autoridade em seus discursos ou argumentos convictos, e, mais adiante, a livre busca de condutas autônomas, procurando colaborar com as idéias umas das outras. Portanto, a extensão do êxito da autonomia dependeu dos métodos empregados no plano intelectual, da possibilidade de realizar sempre atividades significativas e criativas e, especialmente, da possibilidade de se refletir sobre o que estava em jogo, sem ter medo de censuras.

### 7.2.2 Descobrimo os compassos

Durante as atividades de recriação, por exemplo, as alunas puderam descobrir na ação as diferenças das pulsações em compassos binários, ternários e quaternários. Agora era o momento de refletir sobre isto.

*E – Por que será que é dois quartos, três quartos e quatro quartos? Por que vocês acham que é isto? O que será que é isto?*

**VA** – É conforme a música. Não é?

*E – Lembram na prática?*

**VA** – Valsa é uma, xote é outra...

**MA** – Marcha é binário (batendo um compasso binário com uma baqueta sobre o bongô).

**MO** – Tá, mas por que é que não é um ou fim (rindo)?

**MA** – E aí, a valsa é Tum, tu, tu, Tum, tu, tu (falando e batendo o compasso ternário no bongô).

**VA** – Porque determinaram os tempos para isso.

*E – Mas por que será que é binário, ternário e quaternário?*

**VA** – Porque se não, seria uma esculhambação.

*E – O que é que faz com que a música fique organizada ritmicamente?*

**SI, MO e VA** – O compasso!

*E – O compasso?*

**VA** – A marcação do...

**SI** – tempo!

*E – O que é compasso?*

**VA** – É o tempo.

*E – Tem a ver com esse binário, ternário e quaternário ou não?*

**MO** – Sim.

*E – O que é compasso, então? O binário?*

**SI** – Um.

*E – Um? E por que é bi e não uni?*

**MO** – Como é que é? Diz de novo!

**MA e VA** – Binário...

**SI** – Um tempo.

**VA** – Uma batida...

**E** – *Uma batida? Como é que tu disseste, MA, que era o binário?*

**MA** – Boa pergunta...

**E** – *Como é que tu fizeste antes?*

**MA** – Eu fiz: o binário era “Tum, tu, Tum, tu”, eram dois tempos. E já o ternário, no caso, a valsa, era 1, 2, 3, 1, 2, 3 (batendo no bongô e marcando o tempo forte no 1).

**E** – *E aí, SI, tu disseste que era 1 e ela fez duas batidas?*

**SI** – Duas unidas, dois e dois!

**E** – *Dois? Quem acha que ela está com a razão? Quem acha que MA fez certo?*

**VA** – Eu.

**ME** – Eu também.

**E** – *Binário?*

**VA** – Não, ela fez...

**MA** – (Batendo o tempo binário) Binário seria a marcha.

**E** – *Faz na voz, SI, como é que seria o binário.*

**SI** – Na voz, seria 1, 1, 1, (Bate, como se tivesse batendo sempre um tempo forte).

**E** – *E porque se chama bi, o binário?*

**SI** – Porque é um.

**MA** – É um cá e um lá, um cá e um lá.

**MO** – Que dá dois.

**MA** – E o ternário dá 1, 2, 3. Dá 3.

**MO** – Aí é binário. Bi é dois. Gente, eu estou me confundindo! Mas eu acho que a gente tem que pensar: dois o quê? Um o quê?

**SI e VA** – Dois tempos!

**MA** – Duas batidas que ocupam o espaço de dois tempos.

**E** – *Duas batidas que ocupam o espaço de dois tempos?*

**VA** – Essa foi, hein? Profunda...

**MO** – Tá, mas o que é este tempo?

**E** – *O que é este tempo na música?*

**MO** – É o intervalo entre um e outro?

**VA** – Não, o tempo...

**MO** – A própria batida é o tempo?

**E** – *A própria batida é o tempo?*

**VA** – O tempo é o compasso...

**E** – *O próprio compasso? No ritmo binário, quantos tempos irão dentro de um compasso?*

**Todas** – Dois!

**E** – *Seguras?*

**MA e MO** – Não

**VA** – Sim. Eu acho que é dois. A palavra diz Bi!

Essa longa discussão acima serve de exemplo de que as coisas simplesmente informadas nem sempre fazem sentido. Algumas alunas, assim, demonstram compreender na ação o acento e a marcação que caracterizam cada compasso, mas ainda não têm convicção disso. Agem, portanto, através de condutas intuitivas, que a partir das reflexões em grupo, geram perturbações interiores que procuram solucionar, através da coordenação

de ações mentais. Utilizam-se de apoios pseudo-empíricos, pois retornam à ação, seja na marcação vocal, ou mesmo com batidas percutidas para tomarem consciência do que realmente seja um compasso. Essas ações, através das reflexões realizadas pela conversação sobre determinados conceitos, são necessárias para uma apropriação de conhecimento mais estruturada, em forma de conceituação sobre os elementos da linguagem musical.

Improvisou um ritmo complexo no bombo legüero, com várias batidas, em compasso ternário. **MA** procura marcar o tempo com uma baqueta sobre o tambor e as outras iniciam a tentativa na voz.

**E** – *Qual seria o tipo de compasso que eu estou fazendo nas minhas batidas?*

**SI** – Três.

**VA** – É binário.

**MO** – É ternário (marca três tempos com os pés).

**E** – *Se é ternário, porque é que eu estou dando tantas batidas aqui?*

**MO** – Mas é que nem aquele dia que tu estavas passando diante de nós e fazendo a marcação e nós tínhamos que fazer interferências, lembra?

**E** – *O que seriam as interferências?*

**MO** – (Pensa bastante) Eu não sei, mas eu pensei que poderia ser o intervalo entre... uma marcação e outra que pode ser subdividido, entendeu?

**E** – *O intervalo entre uma marcação e outra que pode ser subdividido. Vocês entenderam o que ela falou ou ela está falando bobagem?*

**VA** – Sobre o que tu estás falando?

**MO** – O tempo na música.

**TA** – Sobre cada pulso... Entre um pulso e outro tu podes ter uma batida, duas batidas, três batidas ou ausência de batidas, também é uma possibilidade.

**VA** – Onde entra o tempo?

**E** – *Onde entra, VA, SI, TA?*

**VA** – Na batida que tu falaste e o que mais?

**E** – *Eu acho que MO sabe responder isto!*

**MO** – Sim, neste intervalo entre uma pulsação e outra que é o tempo.

**TA** – Que é o tempo.

**E** – *Então vamos ver uma coisa: é importante raciocinar a respeito disto para não ficar sem saber o que realmente é compasso binário, por exemplo (faço uma marcação binária no bombo).*

**VA** – Uma marcha.

**E** – *Dentro de uma marcha... (MA começa a bater a marcação junto no bongô) Segura isto aí (começo a improvisar células rítmicas que se encaixam com a marcação binária de MA). O que é que eu fiz? Eu fiquei no tempo dela ou não?*

**VA** – Floreou.

**MA** – Dentro da minha pulsação, tu colocaste outras marcações. Então, o que diz se uma música é binária, ternária, ou quaternária são as marcações dentro de uma pulsação? Se dentro da pulsação tem no caso, a binária (bate uma marcação binária e começo a improvisar novamente).

**MO** – Isso deixa de ser binário? Não, pois aparece forte, fraco, forte, fraco...

O apoio na observação das ações que realizamos (**MA** e eu, por exemplo) garante informações que são coordenadas mentalmente a partir das construções precedentes. Elas utilizam as informações retiradas em outros momentos da Oficina, coordenam com as que estão sendo propostas agora, a partir não somente da fala da professora, mas das organizações das idéias das colegas, para que produzam significado sobre o conceito de compasso. Assim, a aprendizagem não se restringe somente ao êxito na ação, mas abre a possibilidade de compreensão sobre os elementos organizadores da música.

A escolha das ações para realizar determinadas organizações musicais, supõe regulações automáticas e/ou ativas. O sujeito tende a relacionar os vários fatores diferentes em jogo na construção musical pelo processo retroativo que leva a antecipações que podem ser conscientes ou inconscientes. A antecipação inconsciente é caracterizada pela ação prática com êxito, enquanto a antecipação consciente assinala a tomada de consciência. Assim, a evolução que conduz do sucesso prático da organização musical (por exemplo, a criação de um trecho rítmico) à compreensão daquilo que se fez para realizar a criação, começa por simples ajustes motores mais ou menos automáticos e pela constatação de observáveis isolados. Essas primeiras condutas evoluem através das regulações ativas, da constatação do encadeamento das próprias ações e dos observáveis, pela coordenação inferencial, até chegar a um nível de coordenação geral das ações práticas e mentais (estabelecimento de relações). Mas, no que consiste o processo de coordenação de ações mentais e materiais? É necessário salientar que a tomada de consciência do êxito prático leva a reorganizações mentais em nível superior e, portanto, a conceituação não é apenas uma leitura dos observáveis da ação prática sobre o material sonoro, mas sim, uma reconstrução que introduz dados novos sob a forma de ligações lógicas entre os eventos sonoros. Assim, as regulações ativas e as reflexões cada vez mais complexas, que fazem apelo à capacidade de compreensão das relações entre os elementos musicais, são fontes de uma organização do material sonoro de forma lógica e que tornam as alunas ainda mais aptas a cooperarem na produção musical. Ou seja, se além de obterem êxito na ação, compreendem tudo o que fazem, elas têm maiores chances de explicarem para as colegas, através de argumentos lógicos, de que forma devem proceder para se coordenarem socialmente na produção sonora.

As razões funcionais da tomada de consciência estão no que Piaget chama de mecanismo de regulação: se as regulações automáticas não forem mais suficientes para dar

conta da explicação dos fenômenos, a tendência é a de que o sujeito procure agir, então, a partir de regulações mais ativas “fonte de escolhas deliberadas, o que supõe a consciência” (PIAGET, 1978b, p. 198), buscando alcançar um novo objetivo. A tomada de consciência procede da periferia (reação mais imediata exterior do sujeito em face ao objeto, isto é, objetivos e resultados) e se orienta para as regiões centrais da ação, na busca de seus mecanismos internos: “reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência, etc.” (idem). Esses mecanismos internos, num primeiro momento, escapam à consciência do sujeito. É da interação entre sujeito e objeto, e não do sujeito, nem do objeto, que parte a estruturação do conhecimento que está sendo elaborado pelo sujeito, isto é, de um ponto periférico entre o sujeito e o objeto. Porém, a orientação da tomada de consciência dirige-se para os mecanismos centrais da ação do sujeito e para as propriedades interiores do objeto, sendo assim, também para seu centro. Correlativamente, na mesma medida em que o sujeito diferencia as características dos elementos musicais sobre os quais age a fim de estruturá-los, integra esses elementos a seus esquemas de ação. Portanto, é da busca consciente de um determinado objetivo que parte a tomada de consciência. Assim, as alunas, ao depararem-se com os conflitos derivados da falta de fechamento na explicação do conceito de compasso, por exemplo, tendem a partir em busca de uma explicação, podendo, ou não, tomar consciência dos mecanismos que realizam para solucionar a problemática, dependendo daquilo que já construíram sobre as noções que envolvem o elemento musical em jogo. Os conflitos sócio-cognitivos, via de regra, levam, desse modo, as alunas a reorganizações mentais em patamar superior, através das tomadas de consciência.

Na obra sobre a tomada de consciência, Piaget (idem) explica que a complementaridade das direções, no sentido das regiões centrais das ações e das propriedades intrínsecas do objeto, a partir da zona periférica, condiciona a solidariedade epistêmica (critérios que condicionam a validade do pensamento) entre os movimentos de interiorização e exteriorização. Dessa forma, o sujeito ao mesmo tempo em que transforma o objeto musical para si, transforma-se a si mesmo em relação a esse objeto, pois amplia seus esquemas de ação musical através de seu desenvolvimento cognitivo. Assim, o processo de interiorização está próximo ao conceito piagetiano de assimilação e o movimento de exteriorização aproxima-se do conceito de acomodação, assimilação e acomodação sendo os dois pólos de todo processo de adaptação (PIAGET, 1978). Da

mesma forma, poder-se-ia dizer que a diferenciação refere-se ao processo de exteriorização e a integração, ao processo de interiorização.

Assim como realizamos essa reflexão sobre o conceito de compasso, refletimos sobre o conceito de escala temperada, sobre interpretação, estilos musicais, etc. Entretanto, considero dispensável uma análise detalhada sobre as reflexões derivadas destas outras discussões sobre esses conceitos, pois as alunas, dependendo das construções que já haviam realizado até o momento, inferiram de modo semelhante, procurando compreender os fenômenos musicais através, predominantemente, de apoios pseudo-empíricos.

### **7.3 As preferências musicais individuais**

Penna (1990) começa seu livro com uma citação de Fanny Abromovich, escrita em “As pseudomudanças na Educação Criativa” (1986), que diz o seguinte: “esquecer que a educação, em qualquer instância, em qualquer nível, angulada sobre qualquer ótica, sempre é um ato político, é perder de vista a própria função social do ato pedagógico”. Como Penna (1990), penso que “a música só existe concretamente sob a forma de expressões culturais diferenciadas, que refletem – não de modo mecânico, vale lembrar – modos de vida e concepções de mundo” (PENNA, 1990, p. 23). Assim, não é apenas a escola que musicaliza. O sujeito se musicaliza de formas assistemáticas, dependendo das condições socioculturais em que se encontra. Pensando nisso, procurei trazer momentos de resgatar os saberes espontâneos construídos em cada contexto pelos sujeitos desta pesquisa, como forma de poder utilizar este conhecimento na orientação das tarefas realizadas na Oficina. Nas atividades em que elas puderam falar a respeito de suas crenças espontâneas sobre a música, sobre seus gostos pessoais, trazendo as músicas com as quais elas mais se identificaram houve a abertura de um espaço de trocas com a diversidade cultural do ambiente pedagógico muito mais ampliado. Somente com a interação entre pontos de vista diferentes é que pôde haver um descentramento progressivo rumo às condutas cooperativas. Se isso não fosse possibilitado, mas ao contrário, se na Oficina predominasse as imposições derivadas das falas e proposições da professora, elas não exercitariam a capacidade de agir coletivamente e de refletir sobre essas trocas. Como pode se notar na descrição de cada sujeito desta pesquisa, nem todas gostavam de trabalhar em grupo no



início do curso. A atividade a seguir teve como objetivo proporcionar esse espaço de trocas.

Nesse dia, as alunas tiveram como tarefa trazer para a aula a música de sua preferência, como forma de se auto-representar, através da composição musical escolhida. Elas deveriam criar uma situação de aprendizagem musical qualquer a partir do material trazido. Deveriam também, trazer a letra para distribuir para o grupo.

Antes de cada execução, procurei resgatar o significado da música apreciada para aquela que a trouxe. Esta era uma forma de proporcionar momentos de expressões simbólicas individuais e a identidade cultural de cada uma delas.

### 7.3.1 A música de VA

A primeira aluna a mostrar sua música foi VA, que trouxe “Castelhana” de Elton Saldanha, uma música gauchesca que fala de um homem brasileiro apaixonado por uma moça castelhana. Simbolicamente, a música representaria a paixão dos gaúchos pela tradição cultural trazida pelos espanhóis e sua identificação com a mesma. VA é bastante ligada ao tradicionalismo. Esse é, portanto, o momento de demonstrar às colegas sua expressão cultural. Pergunto então à aluna: “*Qual foi a música que tu escolheste, VA? Por que tu te identificas com esta música?*”:

VA – Bem, eu escolhi “Castelhana” porque é uma música aqui do Sul. Eu sou bastante gaúcha, gosto das músicas gauchescas, cultivo o tradicionalismo e essa música mexe comigo. Eu não posso ver ninguém cantando porque mexe comigo.

E – *Fica emocionada?*

VA – Sim.

E – *E o que a letra dela diz para ti?*

VA – Ela fala de um amor, de uma pessoa que ama e que se ama, tem que falar, tem que ser feliz! É isto.

SI – Eu também gosto deste tipo de música.

LE – Esta música “Castelhana” me lembra o relacionamento que existe entre o RS com a Argentina. Porque Castelhana é como chamam as mulheres da fronteira! É um relacionamento assim, muito...

MA – Ela passa muita força, muita garra.

LE – Muita união entre os povos. Porque ela diz que “Vamos encarar o perigo!”. Ela diz que gosta muito do tradicionalismo (referindo-se a VA). Nós do RS temos isto realmente muito forte, arraigado na gente!

**VA** – E por muito pouco nós não somos espanhóis. Temos influência da língua espanhola. Aqui, esta parte, lembra bem a “Anita e o Garibaldi”: “larga tudo e vem comigo, vamos encarar o perigo!”

Os valores daquelas que se identificam com a escolha de **VA** são logo demonstrados através de suas falas. Nem todas as alunas gostam desse estilo ou se identificam com ele, mas o fato de algumas apoiarem, mesmo que outras reprovem, pontua que nem todos têm os mesmos gostos musicais e que as escolhas devem ser realizadas democraticamente, ou seja, respeitadas. No momento de ouvirem a música trazida por **VA**, algumas parecem empolgadas e dançam e outras, parecem não gostar da música. Porém, ao serem questionadas, nada comentam. Mas, aos poucos, vão relaxando e deixando se envolver pelo entusiasmo e fruição das colegas. **MA** e **LE** começam a dançar juntas. **VA** demonstra muita satisfação e diz alto “*Ai! Que lindo*”, já que as colegas participam de sua escolha de modo receptivo. Sente-se aceita no grupo, depois de ter se expressado através da música escolhida. **MA** busca **VA** para dançar, depois de soltar **LE**. Há aí, em termos de desenvolvimento musical, apreciação ativa, pois elas marcam a pulsação da música, cantam junto, prestam atenção na composição, de modo mais geral.

Assim, provocadas por esse ambiente interativo de descontração, elas desinibem-se e, ao cantarem, interpretam, dançam, fruem coletivamente a música trazida por **VA**, fator fundamental para a realização de trocas democráticas futuras, pois estão passando por uma tarefa que exige respeito e compreensão em relação às escolhas individuais. A aprendizagem derivada dessas ações diz respeito, portanto, a estruturas subjetivas, objetivas e aos laços sociais que devem ser estabelecidos a partir da cooperação (e respeito mútuo) entre todas.

### **7.3.2 A música de MA**

**MA** conta que escolheu a música “Vida”, que foi amplamente divulgada por uma das emissoras de televisão locais como forma de representar a cultura urbana do RS, por achá-la lindíssima e pela simplicidade da letra e da melodia (já utiliza esse termo, ao invés da forma que denominava antes: ritmo).

**MA** – Naquela parte que diz assim “A vida é da vida a razão!”, aquilo ali fecha todas!  
**E** – *Tu gostaste da poesia, então?*

**MA** – A poesia, a letra da música e também o resto todo. Ela é perfeita. E com as crianças, quando eu vou introduzir uma música que eles não conhecem, geralmente eu canto um pedaço e eles repetem, canto um pedaço e eles repetem. Aqui dá para fazer assim também! Posso?

Ela sistematiza suas ações da seguinte forma: passa sistematicamente pela frente de cada uma que irá cantar um trecho da canção. **MO**, que conhece a música, começa a cantar a melodia de forma correta. **SI**, entretanto, continua, apenas lendo. **LU** canta, a melodia correta. **LE** segue cantando a continuação da letra. **VA** começa a cantar, se perde e **MA** a ajuda a encontrar a linha melódica, para a sua parte da letra. **ME** continua cantando corretamente. **VI** apenas lê, quando chega sua vez. **MA** me inclui no exercício e canto minha parte, que é a final.

Na verdade, a proposta de **MA** não é exatamente do modo como explicou: meros exercícios de repetição. Mas sim, um mapeamento dos que conhecem a música, exercício de coordenação, na medida em que cada um deverá cantar um trecho, mantendo o tom e a pulsação e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para aquelas que não conhecem a letra e a melodia, irem aos poucos agindo sobre o material. Portanto, **MA** não soube explicar muito bem os objetivos e nem o modo de execução de seu exercício. Mas, foi intuitiva na execução da tarefa.

A aluna, então, coloca no CD player a música que trouxe para que as colegas a apreciem. Todas começam a cantar, com base na letra que têm em mãos. **VA** diz que não consegue cantar a última parte da música, pois é muito aguda para a voz dela. Procuro incentivá-la a tentar fazer uma oitava abaixo. Entro nas primeiras notas e ela consegue seguir adiante. Apesar de o tom ficar baixo para minha voz, é perfeito para a voz de **VA**. Introduzo a discussão sobre as mudanças de tom, em forma de oitavas. Algumas alunas não conseguem nem fazer a oitava grave, que **VA** mantém, nem a oitava aguda que estou cantando. Entram cantando em outro tom. E aos poucos vão se regulando, procurando realizar a oitava mais aguda ou a mais grave. Dispensamos o CD e procuramos cantar sem seu auxílio.

Discutimos, então, a partir da problemática surgida neste exercício, a importância de se transpor a tonalidade, pois o tom da música que ouvimos não é adequado para o grupo.

Assim, **MA** teve um momento de se auto-expressar e de ser respeitada em sua escolha pessoal. Além disso, a partir do desafio que o próprio material sonoro

desencadeou, ou dito de outra forma, a resistência do objeto, perturbações interiores foram despertadas e geraram tentativas de auto-regulações e, inclusive, uma discussão sobre a problemática em jogo.

### 7.3.3 A música de LE

LE traz para as colegas a música de Annie Lennox “Into the west”, da trilha sonora de “O Senhor dos Anéis III”, filme que retrata de modo metafórico a espécie de maniqueísmo que existe entre os povos colonizadores (supostamente os bons) e os primitivos (supostamente os maus), embora de forma simbólica implícita e esteticamente impecável.

LE explica que já gostou de muitos estilos musicais e que a música que lhe auto-expressava dependia dos períodos em que se encontrava. Ela explica que não há uma música que ela tenha gostado por toda a vida, que suas escolhas musicais foram se modificando conforme os contextos em que se encontrava em determinados períodos. Ela vai narrando esses períodos e demonstrando certo prazer em reviver pelas representações verbais épocas de sua vida e a “trilha sonora” daqueles momentos.

Num primeiro momento, LE não conta para as colegas qual é a música que escolheu. Primeiro, procura realizar a tarefa de apreciação e relaxamento. A música é muito calma e a voz da cantora, muito doce. Todas estão relaxadas, de olhos fechados e deitadas sobre a grande colcha que LE trouxe. LE se encontra em estado profundo de fruição e procura compartilhar esse momento com as colegas.

Quando acaba a canção, LE pergunta às colegas que não possuem nenhuma informação sobre a música:

LE – Querem falar alguma coisa?

MA – Eu colocaria esta música do lado da minha cama para adormecer.

VA – Ela fala assim, da natureza. Pode ser que eu esteja errada.

VI – Ela faz a gente repensar...

E – *Tu pensaste em repensar o que VI?*

VI – Num recomeço. Na vida tu tens derrotas, tristezas, e às vezes, sozinha, tu tens que te reerguer. E essa música parece que (expressa um gesto com as mãos que pegam algo e eleva para cima)... Ela transmitiu isto: um recomeço.

ME – Eu gosto muito destas músicas, tenho muitos CDs da Loreena, Enia (referindo-se a cantoras de música New Age). Elas são músicas que fazem lembrar disto: eu acho que é ... Eu gosto de escutar porque te traz uma paz. Acho que é um momento que tu não canta

nesta música. Que tu escuta (gesticula, trazendo as mãos para si, como se quisesse demonstrar algo que a preenche) e aquilo ali, tipo (gesticula em direção oposta, como querendo dizer que faz com que se coloque algo para fora) traz alguma coisa pra ti. Tu não estás cantando uma coisa alegre, mas é uma coisa que é típica do teu interior.

**MA** – Entrei no vazio, assim... Eu não pensei... Porque geralmente tu estás parada assim e pensando eu tenho que chegar, eu tenho que sair, eu tenho que fazer, eu tenho que... Eu consegui ficar assim sem pensar, eu limpei... eu larguei assim...fiquei relax. Não pensei nada... Só entrando a melodia, entendeu?

**SI** – Teu pensamento não estava, né?

**LU** – Estamos sempre preocupados com o que tem na frente! Nem saboreia o que está fazendo naquela hora.

**MO** – Eu não sei... Não senti nada (contra-argumentando a reciprocidade das colegas).

**SI** – Senti paz, tranquilidade, parecia que eu estava em um lugar e só o vento passando.

**LE** – Eu gostaria de dizer que eu escolhi esta música porque gosto de música e de filmes românticos e essa música é da trilha sonora do filme “Senhor dos Anéis”. Eu não assisti os três, mas este é do último que ganhou 11 oscars. Então, realmente, é um filme muito bonito, o terceiro. Durante o filme, eu fiquei encantada com a fantasia que tem, com os valores que são trazidos para a gente. Tem momentos lindíssimos, porque trabalha muito a computação gráfica. É de uma riqueza, de uma grandiosidade que parece impossível terem feito uma obra tão grandiosa.

**E** – *Qual é a tua origem, mesmo, LE?* (Procuro identificar a origem da aluna para saber como se identifica com um filme que retrata os modos de colonização de uma civilização. A resposta se confirma:)

**LE** – Italiana com alemão.

**LE** não necessariamente tem consciência do fato que a faz se identificar com a música em jogo, além de a canção ser bela e relaxante. Mas, na verdade, além disso, por herança cultural, construiu sua estética em cima dos valores ocidentais. Quando fala sobre sua origem, parece pontuar essa proposição. Desse modo, as escolhas de **LE** expressam seus modos de “encarar o mundo”, seus valores de vida, a forma com que se “movimenta” para se adaptar às circunstâncias.

Cada escolha é realizada a partir dos esquemas construídos individualmente pelas alunas a partir de seus contextos culturais provenientes. A oportunidade de interagir com a diversidade das escolhas é produtiva, pois gera a mobilização no sistema significativo de cada uma, que passa a conhecer o “desconhecido” campo da subjetividade das colegas.

O modo pelo qual **LE** apresenta “sua canção” preferida expressa uma forma de tentativa de compartilhar o “maravilhamento” vivenciado na escuta, numa ação que remete à “não ação”, pois leva a um estado de relaxamento profundo, devido ao estilo musical escolhido. Como já afirmei no capítulo de apreciação, essas formas mais subjetivas de agir musicalmente são essenciais. A leitura da Epistemologia Genética piagetiana sobre o valor da surpresa, desse “maravilhamento” perante a composição simbolizante, que Didier Weill

(1997) metaforicamente chama de “Nota azul”, da nova produção de sentido diante da obra musical, penso estar relacionada à mobilização do sistema de significação, às perturbações interiores frente às novidades e frente àquilo que é significativo para o sujeito. A resistência do objeto, em forma de surpresa, daquilo que ainda não é conhecido, gera um desequilíbrio que precisa ser reorganizado em patamar superior, em termos de estruturas mentais, não só em nível cognitivo, mas também em nível afetivo, já que a assimilação está diretamente ligada ao interesse em buscar novas formas de adaptação. **VI**, por exemplo, que pouco falou durante o restante das atividades, tem aqui um momento de se expressar pela mobilização derivada deste “maravilhamento”, assim como **ME**. Mais adiante, ao final da Oficina, **VI** dirá que as atividades de sua preferência sempre foram as apreciativas.

### 7.3.4 A música de LU

Pergunto a **LU** sobre sua música e ela diz que trouxe “Borboleta”, música de domínio popular, interpretada por Marisa Monte.

**LU** – Com os meus alunos, eu os recepciono com a música já tocando e eles sentam e desenham, enquanto a música está tocando. Eu gosto muito de usar assim, pois eu sou muito mais do visual, aliás. Então eu peço sempre para eles desenharem. Depois, a gente geralmente canta a música.

**E** – *Então fala da escolha da música, que música é esta?*

**LU** – Está música é do folclore nordestino, não tem o autor, de repente... e quem está cantando é a Marisa Monte. Eu gosto muito de Marisa Monte e assim... eu acredito muito em fadas e duendes e essa música para mim ela é uma... ela fala mais ou menos sobre isto. Quando eu a escuto eu vejo fadinhas... e hoje em dia eu redescobri este disco da Marisa Monte. Eu já conhecia ele há muitos anos atrás, só que eu tinha ele em vinil e deixei de escutar. Mas, uma amiga tinha ele em CD e eu gravei. Eu gosto muito da coisa do mágico, do lúdico, acho que tudo tem a ver, porque a gente trabalha com criança e eu trabalho muito esta coisa da imaginação com meus alunos, até mesmo para uma construção de texto, interpretação... Então eu acho que ela é uma música assim gostosinha de ouvir, ela me deixa feliz.

**LU** coloca a música no CD player para as colegas ouvirem. A música começa com a voz de Marisa Monte, como se estivesse numa floresta, emitindo sons indígenas, como forma de introduzir a melodia que é acompanhada pelo violão, em ritmo de baião. Elas começam aos poucos a cantar junto ao CD, e a dançar junto ao som da música. Comentam que acham a música muito bonita.

Nas falas de **LU** ela expressa no que a música faz sentido para si: ela tem a ver com um mundo lúdico, mágico e infantil, algo que a remete à sua própria profissão, ou seja, ao mundo da pedagogia das artes e também aos seus valores subjetivos, às suas crenças. Para **LU**, a música de sua escolha abre a possibilidade de proporcionar um espaço importante para a manifestação original e simbólica de seus alunos através da relação que procura realizar entre a atividade de escuta e de desenho. O uso da imaginação, para a aluna, é incentivado através da fruição provocada pela música em jogo. Entretanto, ao invés de propiciar esse momento às colegas, apenas reproduz a música para que as outras ouçam e cantem junto à obra original.

### 7.3.5 Música de **MO**

A música de **MO**, “O Esquilador”, de Telmo de Lima Freitas, provoca a discussão, por parte das colegas. Essa música é executada em compasso ternário, com andamento bem acelerado, e faz parte do repertório das músicas tradicionalistas mais conhecidas do RS. A letra é complexa, pois traz várias expressões do folclore regional do interior de estado, cujo vocabulário tem a ver com a atividade de tosa de ovinos na região da campanha, na fronteira. O compositor pretende, através da letra da música fazer uma relação entre as atividades artesanais do passado realizadas no interior e o avanço tecnológico dos centros urbanos que acabam por provocar a ilusão de uma vida mais promissora para os que saírem da campanha e forem para os grandes centros.

**MO** – Eu não tenho uma música assim, porque eu gosto disso, gosto daquilo, gosto do Ira, gosto de tudo, então qual, qual, qual se eu gosto de tudo!? Gosto desde o samba, do pagode, até do gaudério, mas assim, eu gosto dessa, gosto de “Os Homens de Preto” (música do folclore gauchesco) e essa aqui, eu não sei, na verdade ela vai contando a história da tosquia das ovelhas no pago (acentua um sotaque gauchesco) e aí vai falando da evolução das coisas. Tosquia, claro que é uma coisa bem regional, assim, e que ali ele fala da “alma branca igual ao velo, tosando a martelo quase envelheceu” (fala a frase de acordo com o ritmo da música, porém sem cantar a melodia da mesma), como se fosse uma retomada do passado e como é que está agora, como as coisas estão funcionando. Ah! Não sei, eu acho muito legal, eu gosto muito dela. E até este ritmo: esta coisa bem rápida.

**E** – *Vocês conhecem esta música?*

**Algumas** – Sim.

**E** – *Vocês acham que é tocada em compasso binário ternário ou quaternário?* (**MA** dança, marcando um passo ternário. No mesmo instante **LU** responde)

**LU** – Ternário.

**E** – *Porque tu achas, **LU**?*

**LU** – Pela batida.

**VA** também começa a dançar e **LE** conta 1, 2, 3, enquanto as colegas sussurram a melodia da música. Como praticamente todas iniciam a cantar e dançam imitando passos de valsa, inclusive **ME**, incentivo **VI** a marcar a música com seus passos. Ela se nega, sorrindo e apenas observa a colega. Não se sente capaz de fazê-lo. Insisto que se embale ao som da música, sem precisar realizar o mesmo tipo de passos que as outras. Ela timidamente começa a se embalar, enquanto **MA** e **LE** já estão dançando juntas. **VA**, **MA**, **LU**, **SI** e **MO** cantam a música, através da leitura da letra, ou de cor, enquanto **ME**, apenas procura marcá-la no passo e **VI** tenta embalar-se na pulsação. **MA** não presta atenção à afinação. Canta em um tom mais agudo. **MO**, então, coloca a música no CD player. Elas reiniciam e cansam ao tentar articular a letra, que deve ser cantada em andamento rápido, sem muito tempo para respirar. Não estão preparadas. Como estão prestando atenção na letra e na marcação, não dão conta de pensar na respiração. A música termina e **MO** comenta que também gosta da música “Guri”, do folclore gauchesco. As colegas que são mais ligadas ao tradicionalismo, de modo empolgado, iniciam a cantá-la. **ME** não gosta deste gênero musical e fica a me olhar, para ver se aprovo o canto espontâneo que as colegas iniciaram. **VI** também permanece quieta. Aos poucos se sentam. Apenas **MO** permanece em pé, e quando realiza vocalmente a introdução instrumental de “Guri” que faz com que a música saia de um tom e passe para outro mais agudo, elas começam a cantar com mais intensidade, porém, não acham o tom correto. **MO** diz, então: “*Não! Já escolhambaram!*”.

Nem todas conheciam a música de **MO**, “O Esquilador”. Algumas gostam, outras não. Porém, todas procuram respeitar. Um espaço de espontaneidade é criado e as que se identificam com o estilo resgatam outra composição que lhes agrada. Levando em conta que é a ação sobre a música, de modo geral, que as faz se apropriarem de seus elementos, então, encontramos aí, um processo produtivo de musicalização coletiva, que em meio às outras atividades, não se restringe a um simples *laissez-faire*, mas diz respeito a uma forma complementar de se agir musicalmente de modo espontâneo.

### 7.3.6 A música de **VI**

Essa atividade para **VI**, considero que tenha sido muito importante, pois foi através dela que a aluna conseguiu tomar consciência de que precisava se “abrir” mais, ou seja, de



que era importante que se auto-expressasse, que se soltasse para poder melhorar sua interpretação, segundo seu próprio ponto de vista. **VI** escolheu a música de Ana Carolina “Tarde Gris”.

**E** – *Diz para a gente por que tu escolheste esta música da Ana Carolina?*

**VI** – Eu escolhi esta música porque o que me admira nela é que ela canta, mas parece que ela não respira, ela consegue manter o mesmo... e as músicas dela, parece que tu dança nas letras! Ela vai aqui, vem lá... Eu ia trazer só uma parte (da letra) mas as gurias iriam meio que se perder, porque ela vai aqui, ela vai lá... sabe? Ela faz essas voltinhas nos versos. Eu não sei o nome da música (ela não havia trazido até então).

**SI** – “Tarde Gris”.

Nesta primeira fala de **VI**, constata-se que a aluna infere sobre as técnicas da cantora ao interpretar a música. Ela aborda a questão da respiração. Portanto, está fazendo uma análise menos subjetiva e mais centrada nos aspectos que são fontes de seu interesse, no que diz respeito à execução da intérprete. Do mesmo modo, ela analisa a forma de disposição dos versos na composição musical e como essa estruturação contribui para o produto final (a totalidade da forma musical).

**E** – *E o que ela passa assim, por que tu pensaste em escolher ela? Por que tu pensaste “Essa música sou eu”? O que ela te passa?*

**VI** – A sensação assim... de...(dá uma lida na letra) vontade de fazer as coisas, (fala com entusiasmo) se soltar mais (com mais entusiasmo, ainda, o que não havia demonstrado até então)!!!.

**E** – *Que legal!*

**VI** – “Eu quero partir de manhã”... “Eu quero seguir a estrela”... (pronunciando trechos da letra). Às vezes a gente nem tem tempo de se olhar no espelho, né? “Eu quero sentir o vento pela pele”.. “O pensamento”... (segue pronunciando outros trechos)

**E** – *Ela te diz muita coisa, essa letra?*

**VI** - (Prontamente, afirma) Hum, hum (sim)!. Ela me traz uma mensagem de viver.

**E** – *De te transformar de alguma forma?*

**VI** – De me soltar mais!

Aqui, portanto, a música, ou a própria reflexão sobre ela parece ter agido como uma espécie de intervenção para que **VI** colocasse “para fora” seus anseios interiores. Até este momento da Oficina, nunca havia se auto-expressado com tanto entusiasmo. Ela parece ter se depreendido dos “grilhões” que sua timidez provocou até então, talvez por medo de não ser aceita pelo grupo, e tomar consciência de que o que a prende não são os outros olhares, mas seus próprios medos de se expor. As atividades de apreciação, especialmente para **VI**,

parecem provocar-lhe estados de subjetivação profundos que a ajudam a se estruturar, de modo geral.

As alunas ouvem a música de **VI** atentamente, pois não a conheciam. **VI** não preparou algo diferenciado para realizar com as colegas durante a apreciação, como forma de ensinar a música escolhida. Mas, através dessa atividade, demonstra ter tomado consciência de que a desinibição é essencial para se expressar musicalmente e, também, de modo geral.

### 7.3.7 A música de ME

**ME**, na aula anterior, havia dito que talvez trocasse a música que escolheu, pois acha muito bonito o estilo *new age*. Porém, permanece com sua primeira escolha. Ela escolheu a música “Velha Infância” de Arnaldo Antunes, interpretada pelos Tribalistas. Ela explica que gosta de muitos estilos e eles variam de acordo com determinados períodos de sua vida. **ME**, assim como **VI**, é um pouco reservada e, talvez, não esteja pronta para se mostrar através de uma música e nem queira fazê-lo. Entretanto, expressou-se mais profundamente diante da apreciação que fez sobre a música de **LE**, apesar de achar a música que escolheu muito bonita, pois a poesia fala de alguém que ama o outro por toda a vida.

**E** – *Te passa a sensação, então de...*

**ME** – De lembrar de pessoas que a gente gosta.

**E** – *De proteção, talvez?*

**ME** – Não, de pessoas que tu gosta de estar, que tu tens um momento agradável.

**E** – *Tu poderias dizer: “Esta música é a minha cara”?*

**ME** – Eu gosto, mas não que realmente seja a minha cara.

**E** – *Mas a tarefa era “a minha cara”!*

**ME** – Mas eu não achei nenhuma música assim.

**E** – *Então essa foi a que mais se aproximou do teu gosto, daí tu trouxeste?*

**ME** – Uma das...

As atividades da Oficina, assim, são mais significativas para umas do que para outras, dependendo do interesse individual. Desse modo, a variação de propostas de tarefas diferenciadas serve como ponto mobilizador diferente para cada indivíduo do grupo e depende das escolhas. Essa variação é necessária para que todas se engajem em algum momento a agir espontaneamente de modo mais profundo. Nesta tarefa, por exemplo, **ME** não demonstra o mesmo engajamento do que nas outras. Portanto, para ela, esta atividade

não tem o mesmo significado do que para **VI**, por exemplo. Isso não quer dizer que não tenha aproveitado a oportunidade ou que não tenha aprendido nada com ela, mas sim, que esse provavelmente não foi o foco maior de seu interesse, pois a música de **LE** parece ter sido mais significativa do que sua própria escolha. Como educadora e como experimentadora, não devo achar que isso seja algo ruim, mas que as representações que as alunas fazem das tarefas são diferentes e complementares ao mesmo tempo. Devo levar em consideração, portanto, essas pequenas diversidades e procurar ajustar minhas condutas atendendo às necessidades e interesses de todas.

As colegas conhecem bem a música escolhida por **ME** e gostam dela. Cantam-na junto à gravação do CD, pois **ME** também não preparou nada de diferenciado para suas colegas.

### 7.3.8 A música de **SI**

**SI** traz para as colegas ouvirem a música “Querência Amada” de Teixeira, um dos cantores e compositores lendários do tradicionalismo gaúcho.

**SI** – Eu não trouxe a música que é a minha cara, porque tu sabes... (refere-se aos problemas de morte na família, pelos quais passa: seu esposo faleceu). Mas eu peguei uma música que me faz lembrar bastante da minha infância, porque a gente nasceu com o umbigo sempre dentro do CTG (Centro de Tradições Gaúchas). Eu sempre vivi muito ligada ao campo, gado, rodeio, ovelha e por lembrar da vida toda da gente que sempre foi envolvida com as tradições. Foi por isso. Por lembrar da vida inteira da minha família... e essa música lembra muito a família... porque meu pai sempre foi muito ligado às tradições, tanto que em 2000 ele foi o homenageado municipal, porque formou o primeiro rodeio. Com 94 anos, tu imaginas o histórico dele!

**E** – *E se tu fosses trazer aquela música que seria a “tua cara”, ela seria tradicionalista também ou não?*

**SI** – Não.

**E** – *Seria em que estilo musical?*

**SI** – Romântica.

**SI** atribui tanta importância às sensações provocadas na atividade que tem medo de se “emocionar demais”, caso houvesse trazido a música que realmente gosta e que, provavelmente lhe faz pensar em seu marido recém falecido. Entretanto, busca demonstrar uma outra parte de si mesma: aquela que tem a ver com sua cultura, com suas origens e que lhe remete, de qualquer forma, a uma sensação prazerosa em meio ao núcleo familiar. Não podendo se remeter à figura masculina de seu marido, através da música que gosta, transfere esse sentimento a seu pai. Confesso que precisaria entender mais de psicanálise

para poder compreender esses estados profundos de subjetivação, aos quais a música remete as pessoas. Entretanto, o que posso inferir, sobre as condutas de **SI** durante a atividade e durante o restante da Oficina, é o fato de que aqui ela encontra um espaço de se expressar de modo diferenciado e, portanto, de manter-se firme no processo de luto pelo qual atravessa, de esquecer “os problemas” e de, no mínimo, sentir-se um pouco aliviada. Não é para menos: ouvimos a música de **SI** e as colegas que adoram o estilo regionalista se empolgam: dançam, cantam alto, etc. Essa segurança no registro paterno e “de vida” da família para atravessar o luto é uma forma inteligente de se adaptar ao momento pelo qual passa. O espaço de trocas gerado e, especialmente a transferência que faz comigo, garante-lhe firmar mais um laço, um elo, uma amarra nessa tessitura de representações que está tendo que fazer para simbolizar o real (sempre da ordem do terror) da perda de alguém amado. Por isso ela precisa exatamente de um outro ou outros amorosos e pacientes que se disponham a acolher a forma de emergir de cada sujeito, apesar desse aspecto oceânico, próprio da perda e da dor, do tom de sua perda nem sempre encorajador ao endereçar-se a nós.

### 7.3.9 Música de TA

**TA** traz para o grupo a Música “Enquanto Houver Sol”, de Sérgio Britto, interpretada pelo grupo Titãs.

**E** – *O que ela te traz? Por que tu a escolheste?*

**TA** – Porque ela é exatamente como eu penso. Porque ela fala assim “Quando não houver saída, quando não houver mais solução, ainda há de haver saída, nenhuma idéia vale uma vida”. Sempre tenho esse pensamento assim, de que tudo tem jeito. Na pior crise, tudo tem jeito. Existe um problema, e existe uma solução. Só que às vezes a gente não consegue enxergar. Essa música traduz, acho que bem, isto que eu penso.

**E** – *Esse estilo é o mais característico do que tu ouves ou não?*

**TA** – Eu ouço bastante este estilo assim, Titãs, Legião, Lulu. Os Titãs ainda fazem uma coisa nova, mas muito pouco. Mas é um estilo que eu gosto.

**TA** tem, finalmente, seu momento de expressar quais suas preferências musicais. A letra da música que escolheu expressa seus próprios valores e, por isso, faz sentido para ela. Ao contrário da maioria das colegas, **TA** não gosta de música tradicionalista. Mas nem por isso expressa estar contrariada diante dessa tarefa. Já aprendeu que aqui, todas têm a sua vez. Digo isso, pois no início da Oficina, percebi a aluna várias vezes contrariada diante de atividades que ainda eram novas para ela, especialmente por ter entrado na

Oficina com uma expectativa diferente, conforme podemos verificar na descrição individual de cada sujeito de pesquisa, e porque afirmou não gostar de trabalhar em grupo. A análise do desenvolvimento das relações sociais de **TA** no decorrer da Oficina aponta para o fato de que ela progressivamente aprendeu a cooperar, a respeitar as idéias das colegas, a se descentrar, enfim, a ser tolerante e encarar a troca de pontos de vista como algo produtivo, e não, infrutífero, como pensava no início.

### **7.3.10 Avaliação coletiva da atividade de escolhas musicais**

Avaliamos coletivamente a atividade proposta, que se estendeu por duas aulas. Pelo depoimento das alunas, pode-se verificar que algumas tomam consciência da importância de se conhecer a diversidade dos gostos. **VI**, por exemplo, é a primeira a se manifestar neste sentido, pois além de ter conseguido se auto-expressar, também percebeu que esse era um momento de conhecer melhor as colegas, o que, as palavras de **LE** pontuam. **VA** e **MA** demonstram ainda uma dificuldade em ampliar seus “horizontes” musicais, mas, por outro lado, percebem que é pela falta de conhecimento que resistem em assimilar novos objetos. **MO**, ao contrário de **MA**, não encontra tanta diversidade nas escolhas, pois parece agrupar as músicas por estilos e, nesse sentido, não houve realmente muita variação. **ME** e **SI** tecem comentários sobre alguns detalhes apontados pelas colegas. Assim, todas têm a oportunidade de avaliar a atividade e de tomarem consciência da importância da interação entre a diversidade de pontos de vista e da importância da auto-expressão.

Partindo do suposto que a liberdade de expressão está ligada ao espaço de autonomia, essa tarefa mobiliza as alunas a irem ao encontro “dos objetos musicais de seus desejos”. Castarède (2000) propõe relações analógicas, por exemplo, entre a posição de uma paixão amorosa e a fruição musical. Quando escutamos uma música que nos remete a estados de fruição em maior grau, temos a sensação de que o compositor criou uma obra que descreve os nossos próprios sentimentos. Isso, portanto, leva-nos a estados de subjetivação muito profundos. Metaforicamente, sentimo-nos como “musas” inspiradoras (DIDIER-WEILL, 1997) daquele que compôs algo tão significativo para nós. Assim, expressar-se através de uma obra composta por outrem é também uma forma de se auto-expressar. Didier-Weill (idem) diz que a partir do encontro com certas composições simbolizantes, ou seja, aquelas que causam um impacto no indivíduo, as coisas parecem fazer sentido, pois nesse instante, os significantes da cadeia inconsciente são despertados.

De qualquer forma, o que o sujeito sente ao ouvir uma música, nem sempre desperta a “paixão”. Pode despertar “dor”, “raiva”, etc. Mas, no caso das escolhas feitas neste momento, elas são realizadas a partir de sentimentos bons, é claro, já que dizem respeito às preferências das alunas.

O momento de autonomia nas próprias escolhas musicais promove estados de subjetivação que são necessários à progressão das auto-regulações dos sujeitos em relação ao objeto musical. Do mesmo modo, a liberdade de escolher as músicas mais significativas para cada uma é uma forma de expressão individual dos pontos de vista, com todo o prazer que isto pode proporcionar e, ao mesmo tempo, um jeito de compartilhar estados de fruição sem julgamentos heterônomos. No espaço das trocas subjetivas, as estruturas são mobilizadas pela diversificação de atribuição de significados.

#### ***7.4 Comentários gerais sobre as atividades de exercícios e reflexões***

As atividades práticas e reflexões descritas neste capítulo foram complementares, como já afirmei, às de apreciação, recriação e criação musical descritas nos outros capítulos. Em primeiro lugar, serviram como formas de regulações ativas práticas mais refinadas, através do exercício de aplicação de esquemas de ação nas tarefas de execução mais dirigidas sobre o ritmo, afinação, harmonização, etc. Em segundo lugar, através das reflexões aqui descritas, puderam refinar também alguns conceitos da linguagem musical, a partir das tomadas de consciência geradas nos momentos de uma busca de explicação causal, ou seja, na busca de compreender o que faziam para realizar as ações com êxito. Em terceiro lugar, ao manifestarem individualmente suas escolhas perante o grupo, tiveram a oportunidade de realizar trocas em ambiente coletivo e tomar consciência da importância das mesmas, ou seja, da diversidade cultural demonstrada pelas diferentes escolhas e de se respeitar a manifestação de cada uma.

O desenvolvimento, assim, nas atividades aqui analisadas, está ligado a três aspectos: ação, compreensão e cooperação. Porém, devo deixar claro que qualquer progressão aqui dependeu da diversidade das atividades tanto as descritas neste capítulo, quanto as analisadas nos capítulos precedentes.

A possibilidade de nomearmos o tempo inteiro os aspectos trabalhados na Oficina parece contribuir para um diferencial de estruturação psíquica. Ou seja, a representação psíquica (aquilo que permite perceber, associar, seguir formulando novas representações, agir, esquecer, reconhecer, contar, ler, pensar, trabalhar) é feita a partir de um material de intensidade modulada, isto é espécie de energia, que depende do afeto<sup>88</sup>. Isso é importante por causa da noção de responsabilidade, inclusive sobre o próprio pensamento e ação. Quando alguém trabalha, por exemplo, a partir de uma música que escolheu, essa pessoa se implica no processo, diferentemente de quando empurram conhecimento para o aluno.

---

<sup>88</sup> Metaforicamente, a partir das falas da psicanalista Viviane Silveira, em conversa pessoal, o afeto está para a representação como a carne está para o corpo. O afeto é a carne da representação.

## 8 A COMPARAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES MUSICAIS INICIAIS E FINAIS DAS ALUNAS

Os sujeitos desta pesquisa, como já afirmei, passaram por provas clínicas no início e no final do curso. As provas focaram a questão de conservação da pulsação e criação de células rítmicas e a construção da seriação auditiva (KEBACH, 2003) através da organização de sinos visualmente idênticos. As estruturas verificadas poderiam ser sobre quaisquer outros elementos da linguagem musical, mas, como já possuía essas provas clínicas criadas em minha Dissertação de Mestrado, para investigar a construção do pensamento musical das crianças, resolvi adotá-las aqui também, como forma de comparar se as respostas dadas por adultos e crianças<sup>89</sup> são as mesmas ou diferenciam-se em algo. Se compararmos as provas do pré-teste, realizadas com os sujeitos desta pesquisa, com as provas aplicadas em crianças na pesquisa de Mestrado veremos que o tipo de resposta aqui e lá dependem das construções precedentes de adultos e crianças. Assim, por exemplo, um adulto que ainda não possui esquemas para seriar auditivamente uma escala, agirá da mesma forma que a criança, diante dos objetos sonoros sobre os quais age. A diferença estará na explicação, que nos adultos, será mais elaborada, pois este possui uma construção lingüística muito mais ampliada. De qualquer modo, mesmo que produza um discurso, fazendo com que o entrevistador consiga perseguir melhor seu raciocínio e sua argumentação, na ação, utilizar-se-á das mesmas estratégias que a criança, na hora de organizar o material sonoro à sua frente. Isso dependerá apenas de seus esquemas de ação já construídos até o momento.

Do mesmo modo, no início e no final da Oficina, para que eu pudesse observar a questão da afinação e interpretação, as alunas cantaram a mesma música. Além disso, procurei no início, entregar um questionário, baseado na forma criada por Gainza (1988) para verificar as ações musicais precedentes das alunas e as expectativas em relação ao curso. Na descrição de cada sujeito de pesquisa, no início da tese, trago as informações que

---

<sup>89</sup> Crianças e adultos (pré-teste) entrevistados não haviam ainda passado por uma educação musical formal. Alguns adultos deste estudo apenas tiveram contato com cursos informais de música.



recebi através desta ficha preenchida. Finalmente, ao término do curso, entreguei um outro questionário semi-estruturado para verificar o progresso (ou não) das representações das alunas sobre a música de modo geral, e suas avaliações a respeito das tarefas e do papel da professora, visando a analisar a repercussão de minhas intervenções sobre seus processos de aprendizagem. As questões propostas foram as seguintes:

- 1 – Que tipos de atividades musicais você realizava antes de fazer este curso? Acha que deve mudar sua forma de interagir musicalmente com seus alunos ou não? Se sim, por quê?
- 2 – O curso foi importante para você? Se sim, por quê?
- 3 – O que você achou de realizar tantos trabalhos coletivos? Isto contribui em algo ou não?
- 4 – O que você achou das atividades realizadas na Oficina? Qual mais gostou? Por quê?
- 5 – Teve algum momento em que se sentiu aborrecida? Qual? Por quê?
- 6 – O que achou do grupo de participantes?
- 7 – Como você poderia descrever o papel da professora?
- 8 – O sentido da música é o mesmo para você agora e antes de passar pela Oficina? Por quê?
- 9 – Gostaria de ter aprofundado algum parâmetro musical específico? Se sim, qual?
- 10 – Aprendeu na Oficina alguma coisa a mais do que música ou não? Se sim, o quê?

Essa última ficha, se comparada à primeira, demonstra em que pontos surgiram interesses, houve modificações de condutas e ou aprimoramento de conceitos musicais, pois existem analogias que foram propositais entre as perguntas do primeiro e do último questionário.

A comparação entre esses dados iniciais e os dados finais, portanto, como forma de investigar não mais os processos, mas as estruturas decorrentes das 60 horas de interação na Oficina será o foco deste último capítulo, antes das conclusões finais. Para isso, farei a análise comparativa entre pré-teste e pós-teste, representações iniciais e representações finais individuais de cada uma das nove alunas da Oficina de Musicalização Coletiva.

### **8.1 Análise de VI (30 anos)**

Na primeira vez que **VI** havia organizado os sinos, ela os havia deixado na seguinte seqüência: dó ré, mi, sol, fá. Portanto, **VI** demonstrou ser bastante intuitiva, precisando apenas trabalhar um pouco mais sobre as alturas. Ela demonstrou uma boa organização auditiva, mas alguns problemas de afinação musical. Por tudo o que ocorreu na Oficina, pode-se inferir que **VI** sempre gostou de ouvir música (e sai dizendo que as atividades das

quais mais gostou foram as de apreciação ativa, o que parece pontuar esta proposição). **VI**, por ser muito tímida, pouco havia ousado até então (antes da Oficina) a agir sobre a música. Ela era desautorizada a fazê-lo por sua família, conforme comentou em vários momentos. No entanto, ela demonstra um grande potencial melódico, já que nas vezes em que desafinou, pedi para que ela tentasse encontrar a forma correta de cantar a melodia e conseguiu fazê-lo. Assim, estava, ao início da Oficina, numa fase intuitiva, quanto ao parâmetro altura. Mas ao final, obtive um êxito operatório sobre a prova clínica da seriação auditiva.

**VI** – Tenta ajeitar eles. *Do mais grosso ao mais fino? É.* (Ela aproxima de si os sinos) Aonde será o início da tua fileira? (Ela aponta o lado esquerdo e desliza o dedo para a direita) *Do grosso para o fino.* (Toca todos e deixa-os nos mesmos lugares em que se encontram). O que tu estás fazendo? *Eu estou tentando ouvir, primeiro, as notas. Que nem as gurias faziam assim dó, ré, eu não consigo.* (Toca ré, mi e sol. Pega o sol e coloca no final da fileira. Pega dó e toca) E esse? *Esse vai aqui* (coloca o dó no início da fileira. Pega fá, coloca ao lado de sol. Pega ré, deixa de lado, pega mi, deixa de lado, toca dó novamente. Toco dó e mi e pergunto:) Como é este, em relação a esse? (Ela repete minha ação, procurando compará-los) *Esse* (aponta dó) *é mais grosso* (com convicção). *Esse grosso* (dó) *e esse* (mi) *fino* (coloca mi ao lado de fá. Coloca mais para frente sol, fá, mi e deixa o dó que está para a esquerda, um pouco mais para trás. Ré ainda está fora da fileira). E este aqui (toco ré) em relação a este (dó)? *Este* (ré) *vai aqui* (ao lado de mi, na fileira sol, fá, mi. Então, aproxima o dó do ré, deixando a seqüência correta: dó, ré, mi, fá, sol. Toco-a para que ela confira) O que tu achas desta seqüência? Ela está boa ou não está? Está do mais grosso ao mais fino? O que tu achas? (Ela toca a seqüência novamente e troca fá e mi de local. Toca-os novamente, comparando-os). Vamos ver como ficou (toco novamente a seqüência). Antes tu havias colocado assim (troco os sinos e os coloco na seqüência correta, procurando colocá-la diante de suas próprias ações). *É assim!* Como é que é isto aqui? (coloco mi e fá, um diante o outro, na mesma posição vertical, e não, um ao lado do outro, para que não haja influência da minha parte sobre a aluna. Ela toca dó, ré, mi, fá, volta para o mi, compara com fá, coloca primeiro fá e depois mi antes do sol. Toco a seqüência, e ela troca os sinos novamente de local, organizando a fileira. Toco uma última vez a seqüência e ela afirma com a cabeça que está correto assim). Tu ficaste em dúvida em relação a estes dois (aponto mi e fá)? *Sim.*

**VI** refina sua forma de operar sobre a organização da seriação auditiva, mas ainda tem certa dificuldade em discernir o meio tom existente entre mi e fá (intervalo menor da parte da escala proposta). Entretanto, o mais importante é que já comenta que esses sons equivalem a notas e que mesmo sem convicção, opta pela organização correta.

Quanto à questão rítmica, **VI**, no pré-teste pré-opera, demonstrando uma parca construção nessa área, não aceitando a possibilidade de se estar tocando coisas diferenciadas. Ela pré-opera por pseudo-necessidades de execuções rigorosamente conjuntas. Portanto, não admite ainda as variações de encaixes rítmicos, como se pode

notar na descrição da metodologia, em que demonstro como exemplo, seu pré-teste de modo integral. Nossas diferentes execuções deixaram-na insegura, naquele momento. Ou seja, quando no pré-teste ela segurou a pulsação, enquanto eu batia de modo diferente, ela disse que isso não estava certo. Tampouco consegui inventar uma célula rítmica que se encaixasse com minha pulsação. No pós-teste, entretanto, observa-se um progresso notável por parte de suas ações e explicações:

**VI** – (Começamos a pulsação juntas) O que nós estamos fazendo? *Batendo palmas*. Em termos de ritmo? *O mesmo ritmo*. Continua aí (começo a marchar com as palmas dela.). E agora? *A mesma coisa das mãos com os pés*. Segura aí. E agora? (bato duas colcheias e uma semínima nas palmas, enquanto ela pulsa em um andamento acelerado) *Agora tu colocaste o contratempo e... aquele “i”*. Eu coloquei o “i”, será? Vamos ver, vamos fazer mais lento (executamos a mesma ação, só que de modo mais lento. (Ela me observa pensativa. Para fornecer ainda mais dados concretos a ela, Realizo “*O Passo*”, flexionando as pernas, para que ela possa verificar, onde dou minha segunda batida de cada célula). *No “e”*. *Tu estás fazendo no “e”*. No “e”? Aonde que eu estou fazendo no “e”? *Entre o 1 e o 2, tu estás batendo*. Entre o 1 e o 2? Só entre o 1 e o 2 ou não? *Vamos ver de novo* (Ela começa a pulsar como antes e eu executo minhas células nas palmas, enquanto executo “*O Passo*”, depois, além disso, começo a contar os tempos 1, 2, 3, 4 – em que acompanho cada batida dos pés no chão. Paro e ela pensa) *Faz tu, então*. (Ela ri. Tenta fazer a minha célula rítmica e sai duas colcheias e três semínimas. Demonstro-lhe a forma correta e ela consegue fazer sozinha) *Parece que, enquanto eu estava fazendo os tempos fortes, tu estás fazendo batidas a mais*. Tu disseste que essas eram o “e”. É o “e”? *Acho que é*. Sempre ou às vezes, eu faço o “e”. *Acho que sempre*. E assim (subdivido tudo em colcheias). *Agora tá sempre!* E antes não? *Antes estava mais rápido!* Estava mais rápido ou às vezes não estava acontecendo? Antes tu disseste que ele estava sempre acontecendo. Daí, eu fiz outra coisa e tu disseste: “Agora ele está sempre acontecendo” (Coloco-a em cheque com suas próprias afirmações). *Mas é que tu bateste tudo, ali* (referindo-se às colcheias sucessivas). E onde eu não estava batendo antes? (Executo “*O passo*”, marcando com a voz 1, 2, 3, 4, e batendo duas colcheias e uma semínima, sucessivamente. Ela parece se centrar no fato de que falo todos os tempos, e não dar conta de quando bato os contratempos). *Tu estás batendo todos: 1, 2, 3, 4*, (aponta com o dedo para o chão, os locais que pisei, marcando com “*O passo*” os quatro tempos. Realizo novamente a ação e ela acompanha com a voz, espontaneamente) *1 e 2 – 3 e 4*. (Mesmo assim, não se dá conta.) E entre o 2 e o 3 e o 4 e o 1, tem o “e” ali? *Tem o “e”*. Vamos ver (executo ação para que ela confira e ela novamente fala 1 e 2 – 3 e 4) Entre o dois e o três tem o “e”? *Faz de novo* (mesmas ações). *Não tem!!!!* E entre o 4 e o 1? *Tu não fizeste o “e”*. Então eu fiz entre... *O 1 e o 2 e o 3 e o 4*. Tu tens certeza? *Eu acho*. Por que tu achas? *Pelas batidas que tu fizeste*. Eu vou fazer de novo (realizo a ação com as palmas e com os passos e ela me segue com a voz 1 e 2- 3 e 4 e acena afirmativamente com a cabeça) *Agora eu tenho certeza*. Agora tu vais inventar uma coisa, enquanto eu faço a marcação. *Tá, vamos tentar colocar só o “e”*. (Ela tenta, mas não acha o local correto) *eu não quero fazer junto contigo*. Quem sabe tu fazes “*O passo*”? (Ela realiza a sugestão e consegue realizar seu projeto. No início, os contratempos não saem bem corretos, mas no decorrer da execução, realiza auto-regulações que vão colocando suas palmas de modo correto no contratempo de minha marcação. Ou seja, bate apenas os meus contratempos em suas palmas. Porém, entre o quarto e o primeiro passo,

ela não faz nenhuma batida em contratempo. Ela precisa falar 1 e 2 e 3 e 4, sucessivamente). Tu estás colocando o “e” entre todos os tempos ou não? *Estou colocando*. E entre o 4 e o 1? *Não estou colocando*. Agora tenta fazer sem falar (Ela realiza apenas “*O passo*”, enquanto eu marco a pulsação e consegue executar os contratempos com perfeição, fazendo nossas batidas se complementarem).

De um quadro de falta de compreensão geral sobre os problemas das questões rítmicas, **VI** avança para uma construção que extrapola a ação e atinge a explicação dos fenômenos em jogo. A partir dessa análise, podemos compreender o quanto é importante as ações diversificadas sobre a música, como forma de apreendê-la. **VI** não se autorizava (ou não era autorizada) a agir musicalmente, a não ser através de apreciações. Em vários momentos da Oficina, sua primeira reação é se negar a agir, a tocar, a dançar, por exemplo. Porém, incentivada pelo ambiente criado, pelas falas das colegas e intervenção da professora/investigadora, aos poucos vai se soltando nesse sentido. Perante a filmadora, por exemplo, **VI** está bem mais solta, mas ainda segura as mãos diante do abdômen. Canta o mesmo rap inicial, e depois, para que eu possa verificar melhoras, ou não, na afinação, peço que escolha outra música. Ela canta “Ciranda, cirandinha”. Sua afinação ainda tem problemas, mas canta mais segura e mais solta.

Como já afirmei, o produto final nunca foi o alvo da Oficina, e sim, o processo de sensibilização, progressão das representações sobre a música, descentramento progressivo e a criatividade nas produções coletivas. A respeito das condutas de **VI**, portanto, se compararmos sua postura inicial na Oficina e a final em termos de ações e de representações verbais, nota-se o progresso atingido. No início, conta que trabalhava com atividades musicais com seus alunos apenas através de danças junto às músicas infantis executadas no CD player da escola. Seu objetivo inicial era o de aprender a trabalhar a música com maior segurança com as crianças. No questionário final propõe: “*Só colocava CD com músicas*”. Ela afirma que mudará sua forma de agir na sala de aula, pois só da forma anterior como agia “*eles não aproveitam essa área tão importante para o desenvolvimento, porque a música trabalha com várias áreas do conhecimento*”. Ela também conta que a Oficina foi importante no sentido de oferecer “*este outro lado de criação que eu não tinha*”. Aqui, não sei se a aluna se refere às formas pelas quais agia musicalmente em aula ou se refere a sua impossibilidade de agir no próprio núcleo de sua família musicalmente. Proponho que esteja se referindo, mesmo que de forma inconsciente, aos dois aspectos. Agora, pode falar sobre sua necessidade de ação neste sentido.

**VI** comenta que o trabalho sempre realizado coletivamente contribuiu para seu desenvolvimento. Quanto às atividades da Oficina, ela propõe que *“foram todas muito bem planejadas e relacionadas para o nosso nível de conhecimento. Eu gostei mais das apreciações, porque me fizeram pensar a música de um novo jeito”*. Esse depoimento é importante, no sentido de que as alunas, por mais elementares que fossem seus conhecimentos, não se sentiram impotentes diante dos desafios do ambiente educacional. Ao contrário, sentiam-se aptas a “encarar” o que viesse pela frente. Ela comenta que eu expressava empolgação com o desenvolvimento do grupo. De fato, como forma de autorizá-las, por mais adversas que pudessem ser as situações, não poderia demonstrar desânimo. Pelo contrário, de modo a agir clinicamente, eram nessas situações em que deveria haver um ajuste de conduta docente, a fim de tentar resolver qualquer problema, qualquer conflito cognitivo individual ou sócio-cognitivo. Esse era um dos focos principais da pesquisa.

**VI**, em relação ao significado atual da música para si, aponta que *“Mudou. Antes eu não prestava muita atenção além da letra. Agora, eu já consigo apreciar e identificar alguns elementos, valorizar mais a música”*. Finalmente, **VI** diz que além de música, ela aprendeu na Oficina *“Cooperação, humanidade, amizade”*.

## **8.2 Análise de MO (31 anos)**

**MO**, na seriação do pré-teste confundia os parâmetros altura e intensidade. Tinha alguma noção sobre a terminologia, mas adotava-a de modo inseguro. A seqüência inicial que realizou foi a sol, fá, mi, dó, ré, afirmando que a seqüência ia do mais agudo ao mais grave. Vejamos como se tornou ao final do curso.

**MO** – A tarefa é a mesma. Tu tens que fazer do mais grosso ao mais fino. (Toca sol, depois mi, e vai colocando um após o outro. Pega fá e deixa de lado. Compara sol com fá e coloca fá antes de sol). Como é que tu estás fazendo para achar? *Estou tentando me basear a partir desse aqui* (toca sol e compara com fá, depois toca a seqüência como está: fá, sol, mi). *É a partir desse* (toca sol) *que é mais fino do que este* (toca mi, toca ré, que coloca ao lado de mi, toca sol e o coloca de lado, afastando-o da fileira, toca fá e o deixa no lugar. Toca dó e coloca ao lado de ré, rindo). *Que legal!* (Compara ré e mi várias vezes e depois toca a seqüência inteira que já organizou três vezes – dó, ré, mi, fá –, antes de colocar o sol no final) Por que tu disseste “Que legal?” *Não, que legal é um deboche, assim, porque estava complicado. Aquela hora que eu toquei este sino aqui* (toca dó), *eu pensei, onde é que eu vou colocar isto!* (Toca a seqüência dó, ré, mi, fá, sol, como organizou e diz) *Tá. Eu acho que é isto. É isto? É. Tem certeza? Tenho.*

Mesmo não sendo uma estruturação fácil de ser realizada, **MO** demonstra um avanço em suas estruturas de pensamento, em relação à construção dos intervalos. De um quadro de intuição, passa a operar concretamente. Sua organização agora é correta e mais rápida.

Na prova rítmica do pré-teste, **MO** já realizava os encaixes rítmicos, embora não usasse termos mais técnicos. Teve alguma dificuldade de criar algo novo, quando tentava diferenciar-se do pulso, reproduzia o que eu havia feito anteriormente. Porém, através de mais de uma tentativa, por regulação ativa, **MO** consegue criar uma nova célula rítmica que se encaixou com a pulsação: duas colcheias e três semínimas, continuamente. Vejamos como procedeu no pós-teste.

**MO** – (Começamos batendo palmas juntas) O que nós estamos fazendo aqui? *Uma pulsação*. Fica na palma da mão (começo a pulsar numa marcha), e aí? *Continuamos na pulsação*. (Modifico para a mesma célula do pré-teste: duas colcheias e uma semínima). *Tu estás fazendo o “e”* (referindo-se ao contratempo, aprendido na folha do “e” de Ciavatta). *Não é mais batendo no meio, dividindo (diz rindo!), é o contratempo!* Como é que seria mapeado isto aí, então. Todos os “es” eu faço? (bato a célula e faço “O passo” Não. (Ela tenta fazer e diz) *Ai, tu estás me confundindo!* (Faço bem lentamente). *Não, tu fazes entre o um e o dois, e entre o três e o quatro*. Agora então, inventa alguma coisa, enquanto eu faço a pulsação (faço uma pulsação mais lenta). *Com as palmas?* Ou com a palma, ou com o corpo, qualquer coisa que tu quiseses. (Ela se regula para bater apenas os contratempos do meu tempo, ou seja, executa uma palma sempre entre as minhas e sorri, como quem está brincando comigo). O que é que tu estás fazendo? *O contratempo*.

Diferente de **VI**, que cria a mesma execução, **MO** se organiza de forma muito mais rápida. Esse protocolo demonstra o domínio das explicações e a progressão da aluna, de um quadro de operações concretas, para operações formais, pois além de improvisar algo novo, ela ainda explica o que faz.

Finalmente, peço para que **MO** cante a mesma música que cantou no início do curso, “Herdeiros do Futuro”. Canta de modo solto, num tom menos alto do que o anterior, com a voz melhor posicionada, sem os “esguichos” emitidos por falha vocal na primeira vez em que cantou a mesma música, quando colocava a mão na garganta, para expressar que não conseguia atingir bem as partes mais agudas. Parece bem segura. Ao cantar, embala-se, faz gestos expressivos, interpretando a música e sorrindo. Porém, a extensão vocal necessária para a segunda parte, em que o tom da música é modificado, não é própria para a voz de **MO**, que começa cantando de modo muito agudo, sem ter se utilizado do falsete, por exemplo, como recurso vocal. Porém, na repetição, por intuição, o realiza e

emite a frase melódica de modo mais bonito. Pede para cantar novamente, pois diz que sua garganta não está ajudando na execução. Sua segunda execução é ainda melhor que a primeira: utiliza o falsete e demonstra uma bela interpretação.

Além do fato de já estar mais a vontade diante de uma filmadora e de se sentir mais próxima a mim, **MO** demonstra ter aprendido muitas coisas, que extrapolam a *performance*, a qual não era o principal objetivo da Oficina. O objetivo era um desenvolvimento geral, que proporcionasse às alunas uma ampliação em seus conceitos musicais e as sensibilizasse para a possibilidade de criação autônoma, para a cooperação na produção e para uma apreciação mais crítica, como já afirmei. Penso que em algumas de suas falas finais, a aluna demonstra a ampliação de seus horizontes nesse sentido. Quando demandada sobre os tipos de atividades que realizava antes da Oficina, ela responde que antes fazia muito uso da música *“mas, na maioria das vezes, “policiando” o modo como eu queria que ela fosse cantada interpretada, também a utilizando como forma de doutrina, disciplina, cantando para guardar brinquedos, lanchar e essas coisas. Ou melhor, bobagens que a gente faz sem se dar conta, sem ter consciência dos reais objetivos de tais músicas”*. Demandada sobre possíveis modificações, ela responde que buscará uma forma de proporcionar autonomia e espontaneidade, em relação a essas práticas musicais com seus alunos, *“evitando dar modelos de interpretação”*. Nas palavras de **MO**, a mudança de sua prática surge a partir da tomada de consciência de seus equívocos.

**MO** explica que o curso foi importante para ela porque sempre teve vontade de aprender mais sobre música e que a Oficina apareceu no momento certo em sua vida. Ela explica a proposição assim: *“vejo nas colegas que já tiveram música e hoje tem grande preconceito com relação a algumas aprendizagens, como a partitura, por exemplo. Se eu tivesse participado de outra metodologia de aprendizagem de música talvez também os tivesse com o mesmo sentimento. Hoje só posso te dizer que está instalado em mim um grande desejo de continuar e continuar. Amei nossas vivências e além da música aprendi muito como pessoa percebendo a importância do grupo como produção musical, não tendo destaques individuais mas a participação igualmente importante e constituinte de todos, mesmo no caso de um solo porque o grupo é a base da música”*. **MO** foi uma das alunas que mais interesse demonstrou em conhecer a escrita formal musical, a partir de nossas vivências. Outras alunas apontaram o desinteresse e explicaram-no pelo fato de já terem passado por situações de aprendizagem musical, em que as formas de contato com a partitura haviam gerado mal-estar, pois elas não tiveram, naquele instante, condições de

significar a simbologia convencional (**VA** e **SI**). Outras (**TA** e **LU**) que tiveram contato, parecem não ter ficado marcadas de modo negativo, mas tampouco significaram a leitura da notação tradicional na ocasião anterior. Não havia desejo e/ou compreensão sobre a notação tradicional pela falta de esquemas de ação das alunas em tais situações. Durante a Oficina, algumas conseguiram superar esses bloqueios cognitivos (e/ou afetivos). Outras procuraram evitar questionamentos a esse respeito. Precisariam de mais tempo para superar os traumas.

Seguindo com **MO**, sobre os trabalhos realizados sempre em grupo, a aluna comenta que *“o coletivo nos faz descentrar (o que já deveria estar constituído nos adultos, mas...), nos faz perceber em nós, o que nos incomoda nos outros e, falando de mim, me fez perceber que cada um tem a sua contribuição e todas são importantes e válidas. Também amadurecer a questão de não ser um “destaque” no grupo, por se perceber o valor maior que há no grupo junto, unido”*. No questionário inicial, **MO** pensava diferente, pois alegava que precisa estar um pouco só para pensar, mesmo que gostasse de trabalhar algumas vezes em grupo. Ela segue comentando que *“foram dias de aprendizado, terapia em grupo e felicidade. Mesmo cansada, às vezes exausta do dia do trabalho, sempre tinha energia para as aulas. Foi realmente muito bom, momentos inesquecíveis de aprendizagens sólidas”*. O objetivo da Oficina jamais foi terapêutico, mas parece que as alunas assim o conceberam. Cabe aí salientar, que mais que desenvolvimento cognitivo em relação à musicalidade, as alunas tiveram um espaço para as estruturas subjetivas e, talvez tenha sido isso que as remeteu a um espaço terapêutico. A possibilidade de “falar pelos cotovelos”, algo desejado pelos psicanalistas, parece ter sido plenamente atingida no espaço implementado. Afinal, trata-se de uma ambiente em que lidamos com a linguagem não só verbal, mas artístico-musical, que mobiliza a cadeia inconsciente das alunas pelo simbolismo nela existente derivado das apreciações, recriações e criações musicais.

**MO** conta que gostou de todas as atividades, mas que os desafios de articulação, organização e encaixe de vários grupos ao mesmo tempo despertaram-lhe um interesse especial, *“seja com vocal, com os passos, instrumental, etc.”*. Ela conta que o conflito cognitivo despertando pelo desinteresse de outra colega em conhecer a escrita formal a deixou aborrecida, no início. Mas que minha intervenção, ao dizer que também a colega havia focos de interesses específicos, a tranqüilizou. **MO** conta que está numa caminhada de terapia a respeito de sua forma de, às vezes, monopolizar as conversas. Esse conflito,



segundo a aluna, *“no sentido positivo, me fez perceber muitas coisas em mim e o que já consegui melhorar. Muitas vezes é bem difícil se olhar”*.

**MO** avalia-me da seguinte forma: *“Penso que a professora teve uma postura de tentar entender nossos processos para então interferir, organizar ou refazer a proposta a fim de ir ao encontro das nossas possibilidades (sempre procurando desafiar) e dos nossos interesses (dentro do possível). Algumas vezes senti a professora ansiosa, querendo algo que o grupo talvez não estivesse respondendo, mas também percebi um autocontrole para não atropelar os processos. Acredito que a professora tentou e conseguiu, dentro do humanamente possível, articular, sanar dúvidas, instalar curiosidade, ouvir e possibilitar o crescimento dentro dos diferentes interesses”*.

Quando pergunto do sentido atual da música, se permanece o mesmo de antes ou se modifica, a aluna responde que antes cantava, tocava, ouvia, mas que não tinha consciência de como isso se articulava internamente, ou seja, como se organizava a música. Ela conta que aprendeu muito e que se interessou muito pelas partituras, *“as figuras, pois antes ficava pensando: “Como uma música é tocada, depois de feita por um compositor, pela primeira vez? Como saber o tom, a melodia, a duração, etc.? Agora já entendo um pouco e quero continuar, não só com a partitura, mas agora aprendendo a colocar a minha voz no tom certo, trabalhar com a harmonia vocal, etc. Quero muitas coisas, mas tenho receio de outras formas de ensino da música”*. **MO** expressa assim que o método empregado na Oficina, a liberdade de ação, a cooperação, etc., foram fontes importantes de sua aprendizagem e que já não pode mais conceber participar de uma aula em formato tradicional. Não faria mais sentido isso. Mas sabe que não encontrará o mesmo espaço de autonomia em todos os lugares... Encontro aí um dos maiores problemas na Educação Musical.

Finalmente, **MO** diz que aprendeu a conviver em grupo durante a Oficina e que *“o que me desafiou a regular minha ansiedade e articular meu jeito de ser com as demais, buscando melhorar como pessoa individual, com o objetivo de contribuir com o grupo, mas sempre contribuindo comigo mesma automaticamente. Funcionou, para mim, como um exercício de autocontrole, regulação sem me anular, terapia de grupo e aprendizagem, no conceito mais amplo da palavra convivência humana. A maioria das professoras tem dificuldade em se expor, considerando um campo onde não domina. No início, deu um “friozinho na barriga”, mas depois da segunda ou terceira aula, acredito que todas, se não foram todas, a maioria se soltou. Falando em mim, só num primeiro momento me senti*

*meio travada, depois me soltei bastante. Não digo que foi totalmente, pois depois de anos de educação controlada, em que errar é um grande problema, leva-se tempo para que nos desprendamos de toda essa bobagem e entremos num espaço diferente, onde nunca estivemos antes, mas que nos possibilita grandes concretizações e verdadeiras aprendizagens”.*

### **8.3 Análise de LU (32 anos)**

LU, na seriação auditiva do pré-teste, mostrou-se pré-operatória, pois não conseguiu seriar a escala e remeteu-se ao timbre, apenas, para explicar as diferenças entre o som dos sinos, ao invés de relacionar também as alturas das notas. Ainda não havia, portanto, construído as relações sobre os intervalos em jogo, até esse momento. Sua organização naquela época foi a seguinte: dó, ré, sol, fá, mi. Quando propus a seriação coletiva, LU demonstrou-se intuitiva sobre a formação da escala, e muito interessada em realizar a tarefa junto às colegas, como pude verificar naquela ocasião. Vejamos como procedeu no pós-teste:

**LU** – A tarefa é a mesma: tu tens que colocar do mais grosso ao mais fino. (Ela toca sol, ré, fá) Como é que tu vais fazer para organizar? *Eu escutei primeiro este* (toca sol) *e a partir deste eu vou procurar organizar os outros* (toca fá e coloca ao lado de sol). Para onde estão os mais grossos? *Para cá* (aponta o local ao lado de fá) *eu vou colocar os mais grossos* (toca dó, larga, pega mi e compara com dó, toca sol e fá, faz uma cara de quem não está gostando. Pego sol e dó e os toco). Como é este em relação a esse? *Este* (sol) *é mais fino*. (Ela havia colocado dó e mi antes de sol e fá, depois ré. Troca sol com dó, para que o mais fino esteja sempre na ponta. Coloca fá antes do ré) *Bah! Mas são todos finos!* (Troca dó de lugar com mi, colocando o dó, sempre mais para a esquerda, local dos mais graves, depois com o ré e, quando compara fá com ré, diz) *Ai, agora confundiu tudo!* (Tira o fá da ponta esquerda, intui que ele é muito agudo para estar lá, compara-o com sol) *Esses são iguais! Não são?* Tu achas? Então os aproxima! (Ela compara o fá com o mi e abre um espaço entre sol e mi para colocar o fá). Então, toca todos eles para ver como é que ficou. (Ela toca a fileira sol, fá, mi, ré, dó) *Eu acho que é isto*. (Toco a fileira de sinos novamente e olho para ela de modo questionador) *É isso*. Onde começa mais grosso? *Aqui* (aponta dó).

LU, portanto, sai de um quadro pré-operatório para seriar de modo correto a fileira de sinos, operando sobre os mesmos.

Em relação à prova rítmica, LU não conseguiu no pré-teste explicar de que modo eu estava batendo palmas em relação a ela e também não conseguiu criar uma nova célula

rítmica. Desse modo, iniciou a Oficina intuindo as questões rítmicas, mas sem generalizações, portanto, pré-operatória, também neste quesito. Porém, no pós-teste, podemos observar seu notório progresso:

LU – O que tu achas que estamos fazendo (enquanto marcamos uma pulsação em andamento rápido com palmas)? *Tempo e meio tempo*. Porque tu achas isto? *Por que nós estamos fazendo uma marcação rápida*. Se tu fosses marcar no *Passo*, o que tu farias aí? *Daria o passo e uma palmada junto, a outra seria o “e” e depois, no segundo passo*. Então a gente estaria fazendo assim? (Marco todos os tempos e contratempos, enquanto executo “*O Passo*”) *É, o tempo e o contratempo* (explica a pulsação por uma subdivisão da marcação). E eu não poderia estar fazendo assim (bato palmas sobre cada passo, sem marcar os contratempos)? *Daí seriam os tempos*. Então, continua nas palmas. (Marcho junto à sua marcação nas palmas) E aí? *O tempo*. Agora, eu vou fazer outra coisa e tu ficas no tempo, tá? *Tá*. Vamos fazer um pouco mais lento. (Começamos juntas uma pulsação mais lenta e eu transformo minhas palmas para duas colcheias e uma semínima). E aí? *O “o”* (refere-se a uma marcação ternária). Por que tu achas que é o “o”? *Porque eram três sons*. (Ela se fixa, portanto, não nos intervalos de tempo, e sim, na quantidade de palmas) *Tu faz o tempo forte e mais dois*. Tenta fazer o “o”, então, na mão. *Na mão* (diz assustada)! Faz com o pé e na mão. *Não me lembro mais* (Faço a marcação ternária com três palmas e a marcação no passo para compasso ternário, para ver se a aluna compreende que as três batidas têm intervalos de tempo diferentes, de três semínimas, e não as duas colcheias e uma semínima que transformei anteriormente as minhas palmas) *É isso que eu estou fazendo? Acho que era*. Olha o que eu estava fazendo (transformo as três semínimas em duas colcheias e uma semínima e paro “*O Passo*” ternário. Ela continua com o “*Passo*” ternário e vê que não se encaixa) *Não, não era o “o”*. O que é, então? (Continuo minha execução) *O “i” também não é. É? O “i” em três?* Não sei, vamos marcar “*O Passo*”? (Ela começa a realizar os dois passos para frente e os dois para trás, junto comigo e fica me observando) *É o “i” e o “e”*. Será que é? (Realizo a célula mais lentamente, acompanhada pelo *Passo* quaternário) *Agora é o tempo e o contratempo!* E por que é que antes não era? *Porque tinha uma palma a mais, tu não te lembras?* Eu não estava fazendo uma palma a mais. Eu só estava fazendo isto aqui (acelero o andamento). O que é mesmo que eu estou fazendo? *O tempo e o contratempo*. Sempre ou algumas vezes? No meio de uns e de outros não... ou em todos... o que tu achas? *É, em todos*. Olha de novo (executo mais uma vez). *Não* (convicta). *É o 1-e-2 e o 3-e-4. Entre o 2 e o 3 não tem contratempo, nem entre o 4 e o 1. Eu só consegui mapear com o Passo agora. Sem o Passo, eu não conseguiria compreender. Fiquei bem atrapalhada*. Então agora, eu seguro o pulso e tu inventas alguma coisa. (Ela pára, pensa, começa a rir) *Ih! Começou!* *É a última tarefa!* *Com as palmas?* Com o corpo, com o que tu quiseres. Pode ser com palmas, pode ser com o pé...(Começo a pulsar, ela me observa e pensa) *Eu posso fazer algum tempo junto? Posso fazer tempo, contratempo, o que eu quiser?* Só não faz a mesma coisa que eu estava fazendo antes. Varia a célula rítmica. (Ela faz duas colcheias e uma pausa de semínima, repetindo sempre essa célula) O que tu estás fazendo? *1 e, 3 e* (descrevendo corretamente o que seria a nomenclatura da partitura do “*Passo*”, em que o 2º passo e o 4º estão ocultos, pois não há palmas sobre esta marcação. Ela diz isso sem que esteja realizando o “*Passo*”. Então, procuro imitar sua célula e realizar “*O Passo*”, dizendo junto com as palmas 1 e, 3 e. Ela verifica que está correta e faz uma afirmação segura com a cabeça).

O avanço de LU, portanto é nítido e demonstra uma construção sólida, através das abstrações pseudo-empíricas que realiza, na tentativa de se apropriar do objeto em jogo, não somente no nível prático, mas conceitual, pois procura representar verbalmente suas ações e as minhas. A entrevista clínica acaba gerando a tomada de consciência da aluna sobre suas ações e sobre as minhas. O que antes era impossível de criar, pela falta de esquemas de ação e muito menos de explicar, pois essa é uma construção que deriva das ações, agora já é fonte de novas construções procedentes. Passa a operar concretamente, mas ainda não de modo formal, pois precisa dos apoios pseudo-empíricos.

Não somente sua capacidade de diferenciação auditiva e rítmica melhorou, mas sua afinação vocal. Quando canta a mesma canção da avaliação inicial (“Deixe-me ir” de Marisa Monte), LU, apesar de ainda desafinar algumas notas, melhora bastante seu contorno melódico. Sempre teve uma boa expressividade corporal ao cantar, mas agora parece mais segura.

LU, ao responder o questionário final, conta que antes realizava várias apreciações e fazia as crianças cantarem acompanhando o CD. Diz que não realizava nenhuma forma de improvisação, por exemplo. Ela diz que a participação na Oficina foi importante, pois sempre gostou de música, mas sentia-se *“incapaz de entender de música, de criar e de orientar alguém a fazer isto. O curso desencadeou uma paixão! Compreendi que posso e gosto de fazer música”*.

Quanto à realização de trabalhos coletivos, LU fala que *“Adorei a troca de experiência de percepções de gostos musicais! Contribuíu imensamente para respeitar e perceber que somos todos diferentes e podemos ganhar em todos os aspectos com tais diferenças”*. O fato de ter mencionado, no questionário inicial de que as situações nas quais trabalha só são importantes para sua construção, parecem não ter sido relevantes, entretanto, na situação da Oficina Coletiva. Quanto ao conjunto de atividades realizadas, espontaneamente, LU comenta: *“Nossa, vai parecer que estou puxando o saco, mas gostei de todas. O curso era um momento e retomada de forças! Cantar, ouvir, entender, rir, dançar, representar é tudo de bom”*. No momento de responder se ficou aborrecida em algum momento da Oficina, LU responde: *“Aborrecida não. Mas poderia citar alguns momentos. Apreciamos algumas músicas em que me senti ‘receosa ou medrosa’, mas ainda assim repetiria as atividades”*. Durante as atividades de apreciação das músicas de terror, por exemplo, LU faz várias considerações que não estava gostando de tais músicas, as quais estavam lhe despertando sentimentos ruins.

Quando procura me avaliar, LU diz que “*Percebi que com muita sutileza nos levou a ‘desabrochar’.* *Penso que mais margeou e orientou do que ensinou. Piagetiana ao extremo!*”. Como são professoras, portanto, elas conseguem perceber a teoria que estava por trás das tarefas da Oficina. É nítido o fato de que o exercício da não cooperação, da não criticidade, da não criatividade acaba produzindo professores sem a menor idéia de como driblar o sistema acomodatório gerado pela estrutura educacional, para produzir práticas significativas. Assim, mais do que receitas prontas, o papel da Oficina também foi o de multiplicar exemplos metodológicos, embora esse não fosse o foco principal. Nas reflexões finais da maioria das alunas, que relatam a importância de se criar e de se cooperar, parece que esse alvo secundário vai sendo aos poucos atingido.

LU relata que há um processo de desenvolvimento musical desencadeado pela Oficina que dará um jeito de levar adiante. Ela conta que despertou um interesse por conhecer a notação tradicional e que agora o fará de modo significativo, isto é, com compreensão e não de acordo com seu outro contato com as partituras, em que a simbologia não lhe fazia o menor sentido. Finalmente, LU afirma: “*Aprendi que posso, sou capaz de fazer e escutar música! Espero ansiosa por mais convites e quem sabe, a continuação deste grupo*”.

#### **8.4 Análise de TA (35 anos)**

TA, apesar de não ter afinado muito na música que cantou para meu mapeamento inicial, operou na seriação dos sinos, colocando-os de dó a sol. Possui, portanto, desde o início, uma boa construção auditiva sobre os intervalos. No pós-teste, obtém o mesmo êxito.

TA – Coloca eles do mais grosso ao mais fino. (ela toca, coincidentemente o dó, o ré, o mi, o sol e o fá e vai alinhando os sinos) Para onde tu vais colocar os graves. *É para ser grave* (aponta direita) *e agudo* (desliza as mãos para a esquerda). (Coloca fá depois de dó) Como são esses sons, um em relação ao outro? *Esse (fá) é mais agudo.* E esse (ré), em relação a este (fá)? (Ela os toca duas vezes e empurra ré para o lado de dó deixando fá mais para a esquerda, deixando-o entre ré e mi. Compara várias vezes fá e mi) *Esse (fá) parece ser um pouco mais grave que este (mi).* (Toco toda a seqüência e ela demonstra insatisfação) Está bom assim ou não? O que tu achas? *Tá, este (dó) está no lugar. Este (toca ré, depois dó) é mais agudo que este (aponta ré, depois dó).* *Este (fá) é mais agudo do que este (aponta ré).* (Toca fá e mi) *Ai, eu não sei entre estes...* (toca várias vezes e os troca de lugar, ajustando a fileira. Toca todos, de sol a dó e afirma com a cabeça, olhando para mim) *É assim.* (Toco a seqüência de dó a sol). É assim? (Afirma com a cabeça). Tem certeza? *Não.* (Toca a seqüência novamente de sol a dó) *É assim.* Tá satisfeita? *Estou.*

Em vários protocolos, fica clara a dificuldade que as alunas têm em distinguir a posição de mi e fá na ordem da fileira. Mas, **TA** consegue organizar no pré e pós-teste os sinos na ordem correta e pela sua fala pode-se notar que está relatando o que faz: categorizando por uma seriação dos mais graves aos mais agudos. Portanto, além de seriar, vai explicando suas ações a partir de abstrações pseudo-empíricas. Na questão rítmica, **TA** demonstrou uma construção sólida desde o pré-teste. Ela já havia trabalhado ritmos no curso de Educação Física em algumas disciplinas. Sua apropriação se deu através das ações corporais e, portanto, mantém sua memória rítmica. Ela gosta de trabalhar isto. É sua fonte de estruturação.

**TA** – (Batemos palmas juntas e ela diz que estamos marcando o ritmo) Fica assim. (Começo a marchar com suas palmas) O que estou fazendo agora? *Continuas marcando o ritmo*. Continua assim. (Transformo em duas colcheias e uma semínima) E agora? *Tu estás batendo tempos dentro deste ritmo*. Nós estamos fazendo binário, ternário ou quaternário? *Ternário*. Será que três vezes é sempre ternário? (Ela pensa) Tenta mapear isto no *Passo*. (Ela começa a fazer o passo que marca compassos ternários e pára.) *Não, esquece! O ritmo é este* (começa a marchar) *é binário ou quaternário*. E aí? Como é que ficaria isto que eu estou fazendo se a gente fosse escrever isso na folha do *Passo*? (Começo a bater as palmas e a realizar o passo quaternário) *Mas tu fizeste quatro!* (Ela diferencia este passo quaternário de minha marcha inicial, acompanhando sua pulsação) Mas continuei batendo a mesma coisa na mão. *Tá, tu fizeste aquele 1, 2, 3, 4* (fala no ritmo de semínimas) *e dentro disto tu colocaste 1, 2, 3,* (fala rapidinho, imitando minhas duas colcheias e a semínima) E o que seria esse 1, 2, 3? *Tá, isto aqui* (marca os 4 passos) *é o ritmo*. O ritmo, o pulso. *O pulso*. Os tempos são esses (marco uma palma sobre cada um dos quatro passos). E isso? (faço novamente minhas duas colcheias e a semínima, junto ao *Passo* quaternário). *São os contratempos também*. Onde eles estão? *Tem 3, entre o 1 e o 2*. Tem na verdade 1, entre o um e o dois. *Ah! É, porque na verdade o primeiro é o 1 e o terceiro é o 2, e só tem um entre eles*. O que é este do meio? *É o contratempo* (afirma convicta). Eu o faço quando? Entre 1 e o 2, entre o 2 e o 3, entre o 3 e o 4 e entre o 4 e o 1? *Não*. Quando eu faço? *Tu fazes entre o 1 e o 2 e entre o 3 e o 4*. Porque tu achas que entre o 2 e o 3 eu não faço? (Ela, ao invés de me responder falando, realiza nas palmas, mapeando nos pés em passo quaternário e diz na voz, acompanhando as palmas 1 e 2- 3 e 4). Agora tu inventas uma coisa, enquanto eu faço a pulsação. Inventas um ritmo. (Ela marca “O Passo” e subdivide tudo em colcheias) O que tu estás fazendo? *Estou colocando o “e” em cada espaço*.

**TA** ajusta sua conduta através do mapeamento corporal, ao contrário da primeira vez que inventou quatro colcheias, subdividindo a pulsação, cuja primeira era acentuada para marcar um compasso binário de modo inconsciente. Agora, **TA** já tem uma forma de explicar como procede em sua invenção, que parte de um projeto, para só então ser executado, o que demonstra a evolução de seu pensamento rítmico.

**TA** parece ter gostado muito da técnica do *Passo* e, ao invés dos gestinhos prontos que realizou na primeira vez que cantou a música “Eu vi a Lucinha na chaminé” para que eu a mapeasse, dança marcando o compasso quaternário de sua interpretação vocal. Ela dança ao som de sua execução. Está bem solta e bem afinada em sua emissão vocal, muito diferente da primeira vez, quando estava tensa e insegura.

**TA**, que apontou inicialmente trabalhar com “gestinhos” prontos a música em sala de aula a fim de ordenar o comportamento de seus alunos, visando, portanto, discipliná-los, parece denegar ao final esse tipo de conduta anterior. No questionário final ela aponta que *“Sempre gostei de criar e possibilitar que os alunos criassem, trabalhei mais com ritmos porque nunca me senti autorizada para fazer muita coisa com música, mas já havia criado em cânone, sempre mostrei muitos tipos musicais aos alunos, para ampliar o conhecimento musical dos alunos. Penso que hoje tenho condições de identificar nos alunos a altura e se eu estudar um pouco, posso trabalhar usando altura, intensidade e ritmo com segurança. Obviamente que tenho que mudar e o bom é que posso mudar. Não conseguirei montar um coral por excelência, mas posso pelo menos não limitar os alunos”*. Talvez a tomada de consciência da aluna tenha sido tão forte, que agora já não admite mais outra forma, que não seja autônoma de se agir em Educação Musical, mesmo que para isso, denegue suas próprias ações passadas. Ela diz que a Oficina *“Foi muito importante, pois sempre achei que nunca poderia cantar, pois não alcanço notas mais agudas, e no curso aprendi que posso cantar sim, porém com as graves”*. Já apontei anteriormente esse comentário da aluna e seu preconceito a respeito de sua própria voz, e o quanto as palavras de um Educador Musical desprevenido podem causar até mesmo traumas em seus alunos.

Em relação aos trabalhos sempre em grupo, **TA** comenta: *“Como disse no início do curso, tenho dificuldades de trabalhar em grupo. Muitas vezes exercitei minha paciência, outras, saí da aula, mas penso que tivemos muito tempo destinado a conversas, às vezes totalmente fora do contexto”*. Embora ela não tenha consciência de que esses exercícios de paciência foram produtivos para seus ajustes cooperativos, não somente eu, mas todas as colegas observaram como progressivamente **TA** se tornou mais atenciosa e gentil durante o decorrer das Oficinas, colaborando com as que possuíam maior dificuldade em algum aspecto, especialmente na parte rítmica, que era a que mais dominava. Em relação às atividades da Oficina, ela diz que gostou de todas e que gosta *“de desafios e aprender*

*coisas novas. As do ritmo foram as mais fáceis, mas as que mais gostei foram as de arranjo musical, me senti a própria “música”!*”.

Sobre a pergunta relacionada a sentir-se mal em algum momento, **TA** comenta que sentiu em vários: *“Quando convivemos com um grupo pequeno e diverso é normal, ainda mais que achei que o trabalho tinha um objetivo e foi outro, teve dias que realmente fui embora porque não pareceu que as escolhas foram justas, quem falou mais teve suas idéias completadas. Ex. “A música de Natal”. Achei que a música poderia ir direto para o folheto da Igreja, tanto a letra quanto à melodia. Entrou-se na questão religiosa, então... mas ao mesmo tempo parecia que aquela era a mais correta, percebi o consentimento e o incentivo da professora, então vamos acatar.”*. O ambiente democrático que se instaurou na Oficina, e a confiança que acabei ganhando por parte de **TA**, contribuíram para que a aluna não se opusesse à vontade da maioria. Se isso acontecesse no início da Oficina, talvez **TA** não conseguisse agir de forma tão cautelosa, como o de optar por sair mais cedo nos momentos de contrariedade, de modo muito sutil, não deixando ninguém perceber sua arbitrariedade. Inclusive, no início, pensei que a aluna desistiria, o que se transformou em um desafio para mim, como coordenadora da Oficina. Mas, pelo fato de “nomearmos” tudo desde o início, inclusive os objetivos e formas de trabalharmos, e darmos a liberdade de opção de ficar ou sair, a aluna sentiu-se responsável por sua opção em ficar. Parece não ter se decepcionado. Ela me avalia assim: *“trouxe bons materiais para trabalharmos, conduziu bem as aulas, deu-nos sugestões, não deixou questionamentos sem resposta. Excelente”*. Sobre o significado atual da música, ela comenta que *“hoje não me contento só em reproduzir, posso criar e possibilitar aos meus alunos a criação musical, com a certeza de não estar fazendo bobagens”*.

Pessoalmente, ela já havia me demandado que as aulas continuassem e, no questionário ela reforça esse desejo: *“Gostaria que o curso continuasse para aprofundar todos os parâmetros”*. Além da aprendizagem musical, ela diz o que mais aprendeu: *“Aprendi a exercitar minha paciência, aprendi com a postura da professora a ouvir a todos e utilizar as falas para o contexto das aulas. Aprendi que os outros podem me ver da mesma forma que eu os vejo”*.



### 8.5 Análise de ME (38 anos)

Na seriação auditiva do pré-teste, **ME** criou a seguinte seqüência: fá, sol, mi, ré, dó. Ela diz que os mais finos partem de dó e vão engrossando até fá. Portanto, faz uma inversão auditiva, demonstrando possuir estruturas de pensamento pré-operatório intuitivo, em relação a sua construção sobre a escala, neste primeiro momento. No pós-teste, nota-se seu progresso estrutural:

**ME** – Vamos organizar do mais grosso ao mais fino. Para que lado tu vais colocar os grossos e os finos? *Grosso* (aponta à direita). Vamos lá. (Ela pega sol e dó) Como é que são esses dois, um em relação ao outro? (Ela toca sol e dó) *Esse* (dó) *é grosso*. (Deixa-o à direita. Toca mi, larga ao lado de sol, que está à esquerda de dó. Toca ré, compara com mi várias vezes) Como é que são esses dois? *Acho que esse vai aqui* (Tira mi do lado de sol e coloca o ré e depois o mi. Aponto sol e mi) Como é este, em relação a esse? (Ela toca os dois sinos, deixa-os no mesmo local. Toca o fá e coloca na extremidade esquerda, depois de mi. Toca toda a seqüência: fá, mi, ré, sol, dó). Para onde está o lado dos finos? *É para ser o fino aqui* (aponta a esquerda) *e é para ser o grosso aqui* (direita). (Muda a escala que fica mi, ré, sol, fá, dó, toca todos e fica pensativa). Olha só, como é este (mi) em relação a este (fá)? (Ela os retira da fileira e os toca várias vezes. Troca mi e fá de lugar). *Ai, que coisa mais difícil!* (Recoloca-os) E esses dois aqui? (Aponto ré e sol. Ela os toca várias vezes e troca ré e sol de lugar, inferindo que ré seja mais grave do que sol. Sua escala já está: fá, sol, mi, ré, dó. Ela toca toda a fileira e compara várias vezes sol e fá e os corrige de lugar, posicionando, assim, os sinos de modo correto. Toca todos para conferi-los duas vezes, de sol a dó.) Tu achas que está bom assim? *Acho que sim*. Vou tocar daqui para lá (toco de dó a sol). *A escala é daqui para lá, né?* Sim, a ascendente. *Então é. Era por isso que eu estava na dúvida, por isso que não estava dando certo*. Tu achas que eles estão do mais grosso ao mais fino? (Ela toca a fileira) *Sim*. Tem certeza? (Ela ri) *Não*. Por que tu achas que tu não tens certeza? *Porque eu não sei... é difícil, tu acabas, quando tu não estás acostumada, o som, tu quase não percebe onde é que vai. Acho que eu já percebo um pouco mais a diferença, porque no primeiro dia (lembrando-se do pré-teste) foi um caos*. (Ela toca todos novamente) *Me parece estar certo. Daqui para lá, parece que não deu certo* (o inverso da escala). *Mas quando foi daqui para lá (de dó a sol), aí eu percebi que estava correto. Quando tu tocaste assim, eu tive certeza de que estava correto, porque eu estava pensando que era ao contrário e o som não fechou tanto. Mas daqui para cá (de dó a sol) o som fechou mais. Mas daqui (de sol a dó), não*.

Apesar de ainda estar presa a uma pseudo-necessidade, que se expressa na falta de reversibilidade da escala (a escala ascendente parece estar correta, mas tocada de modo descendente, não), **ME**, mesmo assim, demonstra o seu progresso em relação à seriação auditiva. Ela se lembra, inclusive, da dificuldade em realizar a tarefa na primeira vez.

Na prova rítmica do pré-teste, primeiro **ME** não pensa em criar algo que combine com a pulsação. Depois, percebe a necessidade de um encaixe. Inventa uma célula e, não conseguindo conservá-la, inventa outra (duas semicolcheias, uma colcheia e uma semínima). Consegue generalizar a possibilidade de variações rítmicas de modo operatório

concreto, mas não tem consciência sobre as formas como procede. Vejamos como age no pós-teste.

**ME** – (Pulsamos juntas nas palmas) O que estamos fazendo? *Marcando o tempo*. (Marcho com suas palmas) E agora? *Também tá marcando outro tempo*. Outro tempo ou o mesmo tempo? *Eu acho que tu estás marcando o mesmo tempo. É difícil...* Tu achas ou tu tens certeza? (Ela observa bem nossos atos) *Agora eu tenho*. Agora, fica assim, marcando este tempo (transformo as palmas em duas colcheias e uma semínima) O que está acontecendo agora? *Tu estás marcando um outro tempo junto comigo. Entre o meu intervalo, eu acho, tu estás batendo uma*. Estás fazendo uma outra marcação. Vamos fazer bem devagar. (Executamos as ações nas palmas, sem movimentos corporais). *Tem uma marcação entre os tempos*. E o que seria isto? *Não sei se foram duas ou três, tu fizeste três batidas?* Eu fiz assim (repito as duas colcheias e a semínima nas palmas). *Tu fizeste três tempos neste espaço* (coloca as mãos paralelas abertas formando um espaço). Que espaço? *No espaço de eu bater... que eu bati* (bate uma palma) *e enquanto isto tu bateu três vezes*. Vamos ver (executamos as ações conjuntas, ela na pulsação e eu com a célula transformada). Eu bato três e tu? *Uma*. Uma só? (Executamos novamente e ela parece meio perdida nas suas próprias batidas) *Se eu me concentro aqui e não consigo controlar* (aponta para as minhas mãos). Se tu te concentras aí, tu não consegues verificar as minhas palmas? *É*. Olha (Ela fica parada e eu executo as duas semicolcheias e a semínima, realizando “O Passo”). *Tu estás fazendo o “e”*. *Tu estás fazendo o 1 o “e” e o 3*. O 1, o “e” e o três? *Desculpe, o 1, o “e” e o 2*. *Tu fizeste o “e” entre cada um*. Entre cada um? Entre o 2 e o 3 e entre o 4 e o 1 também? (Ela ri) *Não sei*. Olha agora (Executo todos os tempos e contratempos, subdividindo uma pulsação, para que ela possa ter a oportunidade de inferir o que seria realmente o “e” no meio de cada passo, portanto, executo colcheias sucessivas). E agora? Vou voltar a fazer uma pergunta: quando eu faço assim (bato duas colcheias e a semínima) eu estou fazendo todos os “es” ou não? *Nesse não*. *Tu estás fazendo entre o 1 e o 2 e entre o 3 e o 4*. E entre o 2 e o 3 e entre o 4 e o 1? *Desta vez não*. Mas eu tô fazendo a mesma coisa do que eu fiz antes! (Ela ri) *Então, tu já não estavas fazendo antes, entre o 2 e o 3 e entre o 4 e o 1*. Tem certeza? *Tu estás fazendo 1 e 2 – 3 e 4*. Quando o “e” não está entre o 2 e o 3 e o 4 e o 1, dá um intervalo, um pouquinho maior. *Entre o 2 e o 3, não tem “e” daí, o intervalo fica maior*. Então, agora, eu faço o pulso e tu fazes uma coisa diferente para se encaixar com a minha. (Ela bate três semicolcheias e deixa uma pausa de semicolcheias e uma pausa de semínima, sucessivamente, para que uma palma minha soe sozinha) Tu conseguirias me descrever isto que tu fez? *Três batidas num espaço*. (Deixa uma mão esticada para delimitar o começo e depois, com a outra, enquanto fala três batidas, marca três tempos) *e aqui* (mostra o final), *um espaço vazio, e três batidas de novo, sempre*. E como será que seria no *Passo*, isto? *1 e 2 – 3 e 4*. Mas isto era o que eu estava fazendo antes. Olha (realizo as duas colcheias e a semínima, duas vezes, enquanto faço “O passo”) e tu estás fazendo (bato sua célula rítmica inventada, enquanto faço “O passo”) *Encaixa, mas é diferente!* O que será que é isto? *Acho que é 1 i e – 3 i e*. (Faço novamente, junto ao mapeamento corporal pelo *Passo*, sua célula rítmica). *Eu acho que é*. Tu achas, ou tu tens certeza? *Tenho certeza!*

A prontidão com que inventa sua subdivisão e o modo como vai descrevendo os eventos demonstra que, através de abstrações não mais empíricas (a criação de células aleatórias do pré-teste), mas pseudo-empíricas, em que relaciona agora nossas execuções e

toma progressivamente consciência do núcleo funcional das ações em jogo, explicando-as, demonstra seu evidente progresso rítmico.

**ME** inicia a Oficina com alguns problemas de afinação, cantando mecanicamente e com baixa expressividade corporal. No final da Oficina, **ME** começa cantando a mesma música do pré-teste “Se essa rua fosse minha” em tom muito baixo. Os finais das frases somem. Proponho uma mudança no tom e ela melhora sua interpretação consideravelmente, inclusive a afinação. **ME** não canta mais de braços cruzados e mecanicamente. Sua voz tem um timbre bonito, embora, ainda possa aumentar a intensidade de sua voz. Está com uma postura bonita: cabeça altiva, braços soltos e procura realmente sentir a música, ao cantar. Não está fazendo algo “para se livrar logo”, como no pré-teste. Parece estar concentrada em cantar bem. Dá o melhor de si.

**ME** conta que antes da Oficina, cantava com seus alunos “*com gestos e outras sem gestos. Também os deixava escolher músicas para cantar e dançar. Explorei um pouco os sons que podiam fazer com as mãos em seu corpo. Trabalhei com as músicas do pezinho, caranguejo e pau-de-fita*”<sup>90</sup>, onde as crianças dançaram e se apresentaram. Penso que devo aprimorar a minha forma de interagir musicalmente, pois há muitas outras possibilidades além das que explorei”. Ela comenta que a Oficina foi importante porque “*me fez vivenciar a música... conscientizar-me que ela tem um papel importante em nossas vidas. Hoje penso que não posso deixar de trabalhar música em sala de aula. Através dela, podemos trabalhar inúmeras coisas como: afetividade, alegria, criatividade, lúdico, auto-estima, interpretação, colaboração, cooperação, respeito, ritmo, harmonia, melodia, respiração... Com certeza irão aparecer várias dificuldades pelo caminho, pois nossa formação não proporcionou uma vivência musical como agora iniciamos alguma coisa e agora o desafio é dar continuidade a este trabalho*”. Nessas falas de **ME** fica evidente que as “coisas que aprendeu” durante a Oficina não se restringem aos elementos da linguagem musical. Trata-se também de um desenvolvimento da afetividade, auto-estima, criatividade, cooperação, etc., como aponta a própria aluna. Ela sente necessidade de multiplicar isso.

Em relação ao trabalho em grupo, desde o início, apesar de certa introspecção, **ME** apreciou essa forma de se trabalhar. Ela comenta o seguinte: “*Gosto de trabalhar coletivamente, pois são mais cabeças pensando. Conseqüentemente, mais idéias. Porém, ele (o trabalho em grupo) realmente contribui quando todos participam, quando um ajuda o outro e se elabora uma idéia coletiva e não uma idéia individual. Teve momentos bem*

---

<sup>90</sup> Músicas do folclore do RS.

*interessantes de trocas e tiveram outros, onde um grupo liderava e não dava muita oportunidade de participar, mas no geral foi bem positivo*". **ME** aponta somente no final esse tipo de sentimento. Como tem dificuldade de expressar seus sentimentos, isso dificultou um pouco a possibilidade de modificarmos a situação para que esses conflitos mais sócio-emotivos, que sócio-cognitivos, fossem evitados. A falta de diálogo, assim, torna-se um impedimento para o aprimoramento do método, tanto no que diz respeito à intervenção do professor, quanto às possíveis tomadas de consciência das alunas em possibilitar a participação de "todos", não monopolizando atenções e desejos na produção final. O papel do conflito sócio-cognitivo, no momento de apontar inclusive esse tipo de sentimento, seria essencial. Entretanto, **ME**, por questões possivelmente inconscientes, prefere calar-se e deixar para apontar seu mal-estar, em alguns momentos, somente no final. Ela também diz que não gostou de ser filmada o tempo todo. Além disso, por exemplo, quando demandada sobre algum momento de mal-estar durante a Oficina, a aluna aponta, não no ato, mas também no questionário final: "*Sim, quando tu falaste que eu não conseguiria cantar de tal jeito. Como saber se não tentar? Quem sabe eu conseguiria. Achava que estávamos no curso para aprender*". Procurei lembrar da situação e me recordei que certa vez, lá pelo meio do curso, disse que **ME** deveria passar para o lado das que cantavam com voz mais grave, quando na verdade, a aluna teria, sim, condições de cantar junto às mezzo-sopranos. Como naquele momento, ela nada disse, também não percebi o engano. O diálogo entre todos, assim, parece ter um papel fundamental para ajustar condutas de ambas as partes (professores e alunos), para evitarmos esses momentos desagradáveis e até mesmo bloqueios futuros. Mas, a falha foi da minha parte, pois sabia da introspecção de **ME** e deveria ter incentivado a aluna a se expressar mais durante os encontros.

De qualquer modo, mesmo tendo apontado esses detalhes, a aluna comenta: "*Gostei de todas as atividades propostas. O que mais gostei foi das criações, principalmente da música de Natal*" (proposição oposta aos comentários de **TA**). Apesar das falhas apontadas acima, **ME** comenta o meu papel na Oficina da seguinte forma: "*Foi uma pessoa querida, gentil, educada, responsável, persistente, interessada, organizada e entusiasmada. Alguém que estimulou a todos a participarem e criarem e mostrou que a música é algo muito gostoso*". A Oficina lhe desperta os seguintes desejos: "*Gostava da música antes, mas agora, gosto mais ainda. Sinto vontade de cantar em algum coral, tocar instrumento, vivenciar mais a música. Apesar de pouco tempo de curso, também estou entusiasmada*

*para interagir mais musicalmente com meus alunos*”. Ela diz ainda que não seria possível aprofundar nenhum aspecto durante a Oficina pois, *“para iniciar, penso que temos que ter uma idéia básica sobre os aspectos principais da música, para depois nos aprofundarmos. Talvez mais tarde até precise”*. O aspecto consciente que considera ter aprendido nesse ambiente de Educação Musical, além da própria música refere-se ao seguinte: *“todos somos capazes, não precisamos apenas copiar, temos condições de recriar e, principalmente, criar”*.

### **8.6 Análise de MA (40 anos)**

Na prova clínica da seriação auditiva do pré-teste, por meio de regulações ativas, **MA** chega à seguinte seqüência: dó, ré, fá, mi, sol. Portanto, é bastante intuitiva em relação à escala. Através da análise das condutas de **MA** do pré-teste, podemos observar que, embora sua série de sinos demonstre uma capacidade de diferenciação dos intervalos bem evoluída, a aluna, no início e durante o decorrer do curso demonstrou uma série de problemas em sua afinação. Pode-se inferir por esses dados que a construção vocal depende de esquemas mentais diferentes dos esquemas auditivos construídos, mas relaciona-se a eles. Explico-me: para que consiga ajustar sua emissão vocal para poder afinar, ela precisa compreender certas relações de intervalos tonais e possuir uma representação sobre eles. Portanto, o fato de **MA** estar adiantada em suas organizações auditivas, auxilia em seu processo de construção de uma emissão vocal mais afinada. No início do curso, ela desafina muito ao cantar. Mas, apesar de não ter consciência a respeito de suas construções sobre as alturas, chegará ao final do semestre tendo crescido, quanto à afinação, regulando-se inconscientemente e construindo a escala de dó a sol, com tranqüilidade. Vejamos como seria os sinos ao final da Oficina.

**MA** – Vamos pegar isto aqui e vamos fazer o de sempre: colocar do mais grosso ao mais fino. *Agudo ao grave?* (Ela faz um sinal de que o agudo estará na esquerda e o grave vai para a direita). *Agudo é o quê? Mais fino e grave grosso. Isso para mim é tarde. É tarde. Não, não é tarde não.* (Ela toca primeiro todos os sinos, deixando-os nos mesmos lugares onde se encontravam. Depois pega sol e compara com mi várias vezes). *Descobri que eu não tenho ouvido* (fala em tom de chiste, querendo saber minha opinião)! *Tem ouvido sim. Quando eu te dou as dicas para ti pegar o tom, tu entras bem certo.* (Ela toca ré e dó) *Como é que são esses dois, um em relação ao outro? Eu disse que não tenho ouvido. Para mim, são muito semelhantes! Ah! Eles são parecidos mesmo. Mas tem uma pequena diferença, sim. Esse aqui...* (toca várias vezes) *Qual é o mais grave e qual o mais agudo? Esse aqui é*

*mais grave.* (Pega o dó e coloca no início da fileira, deixando ré a seu lado. Compara ré e fá, e deixa fá ao lado de ré. Compara mi e fá, várias vezes e coloca mi ao lado de ré. Fica com fá na mão e compara com sol. Coloca fá ao lado de mi e depois sol. Dá um sorriso satisfeita e cruza os braços, demonstrando missão cumprida. Toco todos, sol, fá, mi, ré, dó e pergunto:) Está do mais fino ao mais grosso? *Sim.* Tá bom assim para ti ou não está? O que tu achas? (Ela pensa) Vou tocar pelo outro lado (de dó a sol). (Realizo a ação). Gostou desta organização? *Sim. É o que o meu ouvido alcança!*

Ao final, portanto, consegue colocar todos os sinos em ordem de modo rápido e com uma sistemática operatória, e não mais apenas intuitiva.

Quanto à sua construção rítmica, **MA**, desde o pré-teste, demonstra uma tomada de consciência sobre possibilidades de coordenações rítmicas. Ela, lá no início, já conseguia mapear as criações realizadas, embora com maior dificuldade, pois, a princípio, realizou um ritmo diferente (duas colcheias e três semínimas), porém pensava em se tratar da mesma célula que eu havia feito. No pós-teste, assim, demonstra criar células com maior facilidade e ter refinado suas representações verbais sobre os fenômenos que observa em nossas ações.

**MA** – (Começamos a bater palmas juntas). O que nós estamos fazendo? *Marcando uma pulsação.* Fica assim (marcho na pulsação). O que eu estou fazendo agora? *Tu estás acompanhando minha pulsação.* Continua assim (transformo minhas palmas de pulsação para duas colcheias e uma semínima). E agora? O que é isto que eu estou fazendo (Ela pensa um pouco e procura realizar em suas próprias batidas a minha célula rítmica). *É assim, né?* *Sim.* O que é isto, será? *Um contratempo? Faz a pulsação que eu faço o contratempo, deixa eu ver* (realizamos a ação). *Tu estás fazendo isto: duas batidas no meio de uma.* Duas batidas no meio de uma? Explica isto. *Peraí!* (Ela pensa) vamos fazer mais devagar (realizamos a ação mais lenta). O que eu estou fazendo, **MA**? *Estás batendo palma* (diz rindo!). Tá, além de bater palmas? *Tu estás fazendo um tempo entre cada tempo da pulsação.* Sempre ou de vez em quando? *Sempre.* Olha de novo. Bate a pulsação. (Realizamos a ação). *Não sei...* E agora? Bate palmas (subdivido o tempo, batendo sempre colcheias enquanto ela bate a pulsação. Portanto, subdivido sua pulsação, preenchendo todos os contratempos.) O que é diferente entre este (bato a célula de duas colcheias e uma semínima) e este (subdivisão da pulsação). *A primeira é menos e a segunda é mais palmas.* Então vamos para a pergunta anterior. Eu faço sempre a palma do meio, que tu falaste antes, ou só às vezes? *Acho que sempre.* Marca “*O Passo*” aí e vamos ver. (Ela faz “*O Passo*”, dizendo 1, 2, 3 – 1, 2, 3, quando, na verdade, de acordo com “*O Passo*”, deveria dizer 1 e 2 – 3 e 4). E como é que é “*O Passo*”, mesmo? Não era 1, 2, 3, 4? *Ah! Tem que fazer o “e” no meio. Tu estás fazendo o “e”.* Sempre ou algumas vezes? (Pergunto isto, executando a célula rítmica e realizando “*O Passo*”. Levanto bem os joelhos, para ver se ela descobre quais contratempos estou fazendo. Ela marca “*O Passo*” junto a mim e vai realizando vocalmente – tam, tam-tam – a minha célula rítmica) Onde estão os contratempos? *Entre o 1 e o 2 e entre o 3 e o 4.* E entre o 2 e o 3 e o 4 e o 1? *Não* (convicta e depois volta a realizar “*O Passo*” para verificar nos dados concretos se está certa). Tu tens certeza ou não tens certeza? *Eu tenho certeza* (fazendo na voz, enquanto realiza “*O Passo*”: 1 tam, tam, 3 tam, tam!!) Por que tu tens certeza? *Porque eu estou vendo aqui!*

*Porque no “tam” minha perna levantou! E entre o 2 e o 3 não. Não tinha o “tam” no meio. Agora eu bato o pulso e tu inventas alguma coisa diferente. Dentro desta pulsação? É. Tá ótimo. (Bato a pulsação e ela realiza duas semicolcheias e uma pausa de colcheia, que bate sucessivamente). O que será que tu estás fazendo? Só para complicar minha vida! Eu estava fazendo alguma coisa parecida com “i”! O quê? Uma batida logo depois da pulsação. Que não seria bem no meio, entre uma e outra, seria logo após ao tempo. Equivaleria ao “i”? (Faço na voz 1 i – 2 i – 3 i – 4 i, que equivale à 2 semicolcheia e uma pausa de colcheia sucessivamente) É, é isto! Tu tens certeza? Por que tu achas que era? Porque a gente trabalhou dessa forma. E porque tu tens certeza? Porque é (faz pá-pá – semicolcheias na voz). Tá, o do “e” eu tenho certeza que é bem no meio (canta colcheias na voz, mapeando corporalmente).*

**MA**, portanto, parece ter progredido muito nas suas representações sobre suas execuções rítmicas. Por abstrações pseudo-empíricas, consegue mapear corporalmente cada batida executada e suas durações.

**MA**, ao final do curso, melhora visivelmente sua afinação, mas ainda permanece insegura, quanto a isto, pois comenta que muitas vezes não se dá conta de que está desafinando e, quando aponto qualquer problema, a aluna diz que toma medidas de regulação inconsciente, ou seja, em suas palavras “*não sei o que faço, mas parece dar certo*”. Porém agora, sabe que tem esses problemas e demonstra um desequilíbrio em relação a eles, que possivelmente será o alvo de suas buscas de equilibração progressiva posterior. Ela também sabe que tem que melhorar seu timbre vocal, pois aponta isso numa auto-avaliação.

No preenchimento da ficha inicial, **MA** comentou que trabalhava a musicalidade das crianças cantando bastante em sala de aula. Na ficha final, entretanto, comenta mais detalhes sobre suas formas de proceder com as crianças musicalmente e no que deve aprimorar suas ações musicais em sala de aula: “*brincadeiras de sensibilização, danças, corais... Penso que poderia trabalhar mais a parte da sensibilização e criação mas nunca se perdendo do conteúdo que é nosso objetivo, no meu especificamente que é a alfabetização, mas no ano que vem vou trabalhar com o 1º ano, que me parece mais livre para exercícios de sensibilização sem medo de perder o conteúdo*”. Na ficha inicial e na final **MA** aponta esse “medo” de perder o conteúdo das aulas, o que muito provavelmente pode atrapalhar o desenvolvimento da criatividade em atividades menos dirigidas com seus alunos. Entretanto, agora, começa a apontar a criação e a sensibilização como formas importantes a serem trabalhadas. Esse pode ser o germen de sua transformação. Na verdade, é difícil para um professor que se movimentou com restrições e sem atingir formas criativas para procurar driblar o sistema tradicional de ensino e o poder simbólico,

nele implícito, de proceder de uma hora para outra de modo diferente. Porém, na Oficina, ela demonstra ter refletido sobre isso e, segundo o ponto de vista da Epistemologia Genética, é pela tomada de consciência que ocorrem as maiores transformações.

Desse modo, exercitando a democracia e a liberdade de expressão, **MA** constrói aos poucos outros valores importantes ao pensar suas próprias ações pedagógicas. A respeito disso, Freire comenta que a pedagogia da liberdade prepara para a democracia, alvo essencial durante a Oficina. Segundo ele, este tipo de “educação só é possível enquanto compromete o educando como homem concreto, ao mesmo tempo o prepara para a crítica das alternativas apresentadas pelas elites e dá-lhes a possibilidade de escolher seu próprio caminho” (FREIRE, 1982, p. 23). Essa possibilidade de escolha é apresentada nas falas de **MA**, porém ela ainda precisa se livrar de certos grilhões que a restringe aos “conteúdos”.

Ela segue comentando que ampliou sua visão sobre a música através da passagem pela Oficina. Quanto aos trabalhos em grupo realizados ela diz: *“O trabalho coletivo nos leva a ouvir e respeitar a opinião do outro e isso às vezes é meio complicado, pois às vezes achamos que nossas idéias são melhores e temos que abrir mão delas”*. Mesmo demonstrando certo desprazer em eleger as melhores idéias, em detrimento de suas próprias, de modo geral, **MA** parece ter gostado de participar da Oficina. Ela achou as atividades *“todas boas, às vezes muito repetitivas, mas necessárias, às vezes cansava em função da carga horária puxada durante o dia, dava vontade de sentar e mais nada. As que eu mais gostei foram aquelas que pude usar com as crianças”*. **MA**, quando fala em repetição necessária refere-se às atividades de desenvolvimento técnico, que realmente demandaram um esforço por repetição, não no sentido mecânico, mas de auto-regulação e, por isso mesmo, a aluna atribui a elas o caráter de necessidade. Já no início, **MA** comenta que entrou na Oficina para desenvolver aspectos a serem trabalhado com seus próprios alunos. Ela pragmatiza os conhecimentos adquiridos aqui, para sistematizá-los em ferramentas pedagógicas a serem postas em ação em sala de aula, procurando agir como multiplicadora das idéias da Oficina. Ela comenta que o cansaço que a impedia de realizar as atividades foi a única coisa que a deixou aborrecida durante a Oficina.

**MA** aponta seu papel na Oficina como *“mediadora e auxiliadora”*. Ela diz que *“O sentido da música hoje é mais amplo. Aprendi a apreciar diferentes músicas. Não que tenha mudado meu gosto musical, mas aprendi a conhecer outros gêneros e estilos e saber que isso pode ser usado na escola. Meu objetivo geral é o aluno. Sei da importância de se aprender para depois trabalhar. Tudo para melhorar nosso trabalho. Tudo deve ser*



*aprofundado. Aprendi que para ensinar algo é necessário ter vivido este “algo”. Com a música também é assim. Se sensibilizar, para depois sensibilizar alguém”.* A aluna demonstra assim intuir sobre a importância de se agir sobre os objetos antes de procurar entendê-los conceitualmente, e de se proporcionar atividades de ensino-aprendizagem a partir dessas vivências.

### **8.7 Análise de VA (47 anos)**

VA monta a escala no pré-teste, da seguinte forma: fá, ré, sol, dó, mi. Portanto, a aluna é pré-operatória e demonstra intuir as diferenças entre agudo e grave apenas quando compara dois sons. Ela confunde o parâmetro intensidade com o parâmetro altura na prova inicial. No pós-teste, entretanto, refina suas condutas organizadoras:

VA – Põe então estes sinos do mais grosso ao mais fino. *Tá* (toca sol, larga sobre a mesa, toca dó e coloca antes de sol). Como é que tu vais fazer para organizar? (Faz um sinal da direita para esquerda). O que é isto? (Faz o sinal novamente) *Fino e grosso*. (Pega novamente sol e coloca antes de dó, comparando-os duas vezes. Toca ré e coloca antes de sol. Compara-os) Como é que é este (ré) em relação a esse (sol)? *Este (sol) é mais fino do que esse (ré)*. (Deixa o sol para a direita, onde disse que estariam os mais finos. Compara mi com dó e verifica que mi é mais agudo que dó. Coloca dó na ponta esquerda de sua fileira. Toca fá e deixa-o antes de dó. Troca ré, com mi, pois mi está logo após dó, na fileira, ajeitando a carreira, até este momento fá, dó, ré, mi, sol.) *Acho que é isto*. Então vamos tocar todos para ver como está (toco a seqüência). *Eu acho que é*. Vou tocar novamente (executo a ação). Ela começa a comparar os sons do meio da fileira. Como é este (toco fá), em relação a este (toco dó)? *Este aqui (fá) dá mais som do que este (dó)*. E de fino e grosso? *Fino (toca fá) e grosso (toca dó)*. E para onde vão os finos? (Troca apenas fá com dó. Toco sua nova seqüência. E ela troca fá com ré e toca novamente a seqüência espontaneamente: dó, ré, fá, mi, sol). Por que será que este sino (aponto fá) estava aqui, antes (aponto o local antes do dó). *Por ele ser alto parecia mais...* (Toco a seqüência dela novamente) O que tu achas? Tu achas que está bom agora, ou ainda tem algum trocado? *Dá para ouvir direitinho*. (Ela toca a seqüência novamente, aproxima o ouvido depois de tocar mi e fá) Tá satisfeita agora ou não? (Ela toca mais uma vez) *Eu acho*. (Toca mais uma vez, quando chega em mi e fá, pára e toca muitas vezes os dois sinos, parecendo intuir que há um problema ali. Ela faz menção de trocá-los, mas não os troca). Estás insegura? (Ela continua tocando os sinos) Como é esses (mi) em relação a este (fá)? Tenta escutar de novo. *Este é mais fino (toca mi)*. Tu achas que este (mi) é mais fino do que este (fá)? *Sim*. Então vamos ver como ficou (toco a seqüência ainda uma última vez). Está satisfeita? (Ela ainda pensa um pouco e diz): *Sim*.

Apesar do êxito ainda não ser total, VA passa de um quadro pré-operatório para o intuitivo (avanço do pré-operatório, chegando quase a operar sobre o objeto em jogo).

Quanto ao pré-teste rítmico de VA, ela demonstrou saber o que fazer para arranjarmos ritmos diferentes, explicando a possibilidade de se criar células rítmicas e, depois, comprova na ação quando ela própria cria uma nova célula, não muito diferente da minha, porém nova. No pós-teste, procede da seguinte forma:

VA – (Batemos uma marcação juntas). O que é isto? *Um compasso*. Um compasso? E agora, nós estamos fazendo a mesma coisa ou não estamos (digo isto enquanto faço o pulso na marcha e ela na mão)? *Estamos fazendo o mesmo ritmo*. Agora tu vais fazer isto e eu vou fazer uma outra coisa. *Com a palma da mão?* É (transformo minha pulsação, para duas colcheias e uma semínima e ela tenta me imitar). Não, tu seguras o mesmo ritmo, só eu faço diferente. (Ela volta a pulsar) *Ah! Só tu vais fazer diferente!* O que tu e eu estamos fazendo? *Nós combinamos os ritmos*. Tu saberias me descrever melhor o que eu faço para combinar o meu ritmo com o teu? *Tu estás fazendo um arranjo dentro do meu*. Se a gente fosse colocar no “Passo”, tu saberias me descrever o que eu estou fazendo ou não? (Ela pensa) Eu estou fazendo assim: (bato minha célula rítmica e faço “O Passo”) *Tu estás desenvolvendo um passo, realmente*. E se a gente fosse escrever ele, como é que ficaria? *Faz de novo!* Vou fazer bem devagarinho (realizo a ação, diminuindo o andamento, enquanto ela observa minhas palmas e meus movimentos atentamente). *Tu estás fazendo... como é que é... no “e”*. Sempre? Algumas vezes sim e outras não...? Que “es”? São todos ou alguns...? (Bato a célula rítmica sem realizar “O Passo”). *Nem todos. Tu dá uma pausa*. Entre quais será que eu dou uma pausa? *Faz com o pé, vamos ver*. (Faço “O Passo”, enquanto bato duas colcheias e uma semínima nas mãos.) *1 e 2, pausa, 3 e 4, pausa*. (Consegue mapear durante a execução, mostrando operar concretamente, mas sem conservar na ausência de ação). Então a pausa fica? *Tu fazes o “e” entre o 1 e o dois... não... sim, entre 1 e o 2 tem o “e”*. E entre o 2 e o 3? *Acho que sim*. E onde é que eu faço essa pausa, então? (Ela pára e pensa). Será que eu faço pausa ou não faço? Onde é que será que eu estou fazendo pausa? (Ela tenta fazer o passo batendo palmas, só que dá apenas duas batidas, ao invés das três que eu dei) *Eu acho que tu não estás fazendo pausa*. Então, agora, eu vou fazer uma pulsação e tu vais me mostrar algo novo. (Ela realiza a mesma célula rítmica que criou no pré-teste: duas colcheias e três semínimas, sucessivamente). O que será que tu estás fazendo? *Eu estou fazendo um arranjo*. Tu consegues descrever este arranjo? (Ela começa a fazer O Passo, se perde em relação às palmas. Começa novamente e diz convicta): *Eu estou marcando O Passo e um “e”*. Sempre... algumas vezes...? *Não sempre*. (Ela executa a ação e ao invés de começar pelas colcheias, ela bate duas mínimas antes da colcheia) Mas antes tu começaste assim (bato a célula rítmica que ela inventou: duas colcheias e três semínimas). É, foi assim (ela recomeça de modo correto) *Não tem o “e”*. *Não, tem sim!* E onde está este “e”? *Entre o 1 e o 2* (responde de modo correto). E entre os outros? *Daí é só* (bate duas marcações em semínimas). E onde elas estão, essas palmas? *Em cima do 3 e do 4*.

No início, VA vacila em conservar a resposta correta para o mapeamento de minhas ações. Mas, ao conseguir mapear suas próprias, demonstra seguir compreendendo e explicando as questões de intervalos de tempo. Na verdade, bater palmas é sempre complicado em termos de mapeamento de intervalos de tempo, já que o som não se estende

na palma! Por isso, VA parece vacilar na explicação sobre seu apontamento de pausa de tempo. Há uma intuição aí.

VA diz que sempre se emociona muito com a música que cantou no pré-teste e que cantará agora, novamente. Cantava com voz com timbre muito pouco trabalhado, soltando o ar com dificuldade, “cantando pela cabeça”, em alta intensidade, sem suavidade e com algumas notas desafinadas, na primeira execução, antes da Oficina. Ao longo de todo o tempo de Oficina, VA diz que quer melhorar sua emissão vocal, pois os conflitos despertados pelas colegas, em relação à potência de sua voz e os comentários que fiz sobre seu timbre, desequilibraram a aluna. Nessa execução do pós-teste, VA parece ter conseguido uma regulação impressionante sobre sua emissão vocal. Suaviza sua voz e canta de modo muito afinado. Dá uma interpretação bonita, pois a melodia é calma e fala sobre religião e coisas da alma. Ela parece sentir a música. Mesmo sem muita consciência, VA melhorou muito sua forma de cantar.

Na avaliação final, VA expõe que *“sempre fiz uso da música em sala de aula, porém a cada curso vou enriquecendo as atividades diárias, pois acho que a criança pequena deve conviver com a música. Sem dúvida este curso mudou minhas práticas musicais. Hoje me sinto com mais coragem para oferecer aos alunos os instrumentos musicais”*. Quanto à importância da Oficina, a aluna comenta: *“este curso foi importante para mim porque gosto de música, faço uso dela e me sinto bem com todo este envolvimento musical. E durante o decorrer do mesmo, pudemos refletir e obter informações de técnicas, caminhos, recursos... que poderemos utilizar na nossa jornada pedagógica”*. Quanto a realizar atividades em grupo, VA, que está magoada com alguns conflitos que surgiram entre ela e uma das colegas, e que lutei para não se transformarem em sócio-emotivos, no momento de responder a questão, diz: *“Normalmente gosto muito de trabalhar coletivamente, mas percebi que o grupo não era flexível para aceitar a opinião dos demais. Confesso que muitas vezes fiquei muito irritada, respirava para poder levar a aula mais leve. Sei que conviver em grupo não é fácil, mas sou uma pessoa muito crítica, presto atenção em tudo, isso às vezes não é bom, pois me magôo com facilidade. O trabalho coletivo sempre fica mais rico quando há a integração de todos”*. VA não percebe que cresceu imensamente a partir de tais conflitos. Entregou a ficha uma aula antes de terminar a Oficina, portanto, antes da confraternização. No dia de confraternizarmos, realizamos um “amigo secreto” e, justamente a colega que havia deixado VA magoada, foi quem a tirou. Essa colega, no entanto, não mantém a mesma impressão de VA e, ao

descrever sua “amiga secreta” diz que é uma pessoa com quem, em princípio, teve algumas divergências, mas que aprendeu a respeitar e a valorizar. Esse depoimento desequilibra VA que vem comentar comigo que gostaria de modificar o depoimento final sobre os trabalhos em grupo.

VA comenta ainda que gostou das atividades com a técnica do “Passo” e criar “*em cima disso musicalmente, porque a cada exercício era mais um desafio a cumprir*”. Ela propõe também o seguinte: “*Acho que o grupo precisaria um tempo bem maior para se integrar ainda mais*”. VA diz que a música sempre fez e continua fazendo sentido para sua vida. Ela diz ainda, “*Após minha disciplina musical no Magistério, procurei me dedicar a exercitar a música a cada algo novo que me era alcançado. Não iniciei minha caminhada em música anteriormente por falta de oportunidade. Porém me vejo hoje mais crítica e talvez mais insegura ao cantar. Nessa parte acho que o tempo não foi suficiente para que mais dúvidas e exercícios fossem esclarecidos*”. Ela pode não ter consciência de seu progresso, mas ele fica nítido em sua interpretação. Finalmente, VA comenta que “*muito interessante foi ouvir/apreciar a música e, a partir daí, descrevê-la em detalhes, incluindo recursos técnicos aprendidos na Oficina. Ou seja, podemos ouvir música não só com a emoção, mas também com a razão*”.

### **8.8 Análise de SI (47 anos)**

SI, no início do curso, teve problemas na família. Perdeu um ente querido. Ela toma remédios antidepressivos. No dia em que realizamos o pós-teste, havia esquecido de tomá-los. Estava nervosa. Isso interferiu nitidamente em sua performance. Ela, que não teve dificuldade alguma para seriar individualmente os sinos no pré-teste, e muito menos a grande quantidade de sinos nos exercícios de escala propostos coletivamente, demonstra uma enorme dificuldade de concentração nesse dia.

SI – Organiza, então esses sinos para mim. *Primeiro eu tenho que tocar, tu sabes, né? (Toca todos eles). Mas hoje, eu não tô muito a fim.* (Compara-os globalmente, sem sistemática, simplesmente tocando-os, sem ordená-los.) *Hoje eu não estou de ouvido bom.* (Toca fá e dó. Deixa dó no início da fileira, e fá na quarta posição. Pega sol, toca fá novamente, depois sol e o separa. Toca a seqüência como está: fá, ré, mi, dó e pega o sol, toca-o e coloca ao lado de dó. Toca toda a seqüência: fá, ré, mi, sol, dó. Troca sol e dó de posição). *Será que deu?* Tenta fazer a escala, SI. *Pois é, não tá na escala.* Então, tenta colocar. (Toca novamente a seqüência que organizou, troca novamente sol e dó). Tu estás

fazendo para que lado os mais graves? *Os graves aqui* (aponta para o dó) *e aqui* (aponta para o fá), *os mais agudos*. *Acho que quando tu tocas muito, daí, tu perdes a concentração*. (Toca dó, toca sol, toca mi e troca sol com mi, toca toda a seqüência e troca sol com ré, levando-o sempre para a parte mais aguda da escala. Leva o ré para o lado de dó e troca, finalmente, fá de lugar com sol, formando a escala: dó, ré, mi, fá, sol. Toca toda a seqüência para conferir). *Acho que deu*. Como é que tu fizeste para achá-los? *Eu faço as notas* (canta: dó, ré, mi, fá, sol, acompanhando a seqüência que organizou, demonstrando a operatoriedade).

Observando o protocolo de **SI**, podemos inferir que são vários os fatores que fazem com que o sujeito opere desse ou daquele modo. Ou seja, para **SI**, se seu organismo e seu psíquico estão em ordem, a organização sonora ocorre muito mais facilmente. Entretanto, qualquer desequilíbrio de ordem orgânica ou afetiva pode interferir na produção momentânea do sujeito. Esse desequilíbrio momentâneo de **SI** poderia ser analisado mais profundamente, mas não é o objeto da tese. O importante aqui é deixar claro que o sujeito funciona como um todo: utiliza esquemas afetivos e cognitivos que partem de seu organismo, como um todo, no momento de agir sobre os objetos.

**SI**, embora com alguma dificuldade para tomar consciência dos encaixes, no pré-teste, entre minhas palmas e a pulsação que ela realizava, conseguiu explicar minha célula rítmica, apesar de não utilizar palavras como “contratempo”, e ainda inventar uma célula em compasso ternário em suas palmas (duas colcheias, 3 semínimas e uma mínima). No pós-teste rítmico, da mesma forma, segue explicando minha execução de modo mais detalhado e inventa sua própria célula, da mesma forma, só que em compasso quaternário, dessa vez. Através de abstrações pseudo-empíricas, em que compara o que fiz, com o que ela inventou, mapeando cada batida corporalmente e utilizando a nomenclatura da folha do “Passo”, explica quais as diferenças entre minha célula rítmica e a que criou.

**SI** – (Começamos a bater palmas juntas, marcando uma pulsação) O que a gente está fazendo? *O pulso*. Continua fazendo o pulso (começo a marchar na pulsação). E eu agora no pé? *Marcando, também*. Agora, segue o pulso (modifico minhas palmas: duas colcheias e uma semínima). E agora? *Tu estás fazendo o contratempo também*. O contratempo? Por que tu achas que é o contratempo? *Porque estás batendo no intervalo do pulso*. E se tu fores pensar no 1, 2, 3, 4, em quais intervalos eu estou batendo? (Realizamos a ação conjunta, ela fazendo a marcação e eu batendo duas colcheias e uma semínima). *Entre o 4 e o 1*. Vamos ver de novo (executamos novamente a ação. Ela pára, reflete). *De dois em dois tu marcas?* Será que é em todos (desequilíbrio-a com um contra-argumento). *Deixa eu ver se tu marcas* (ela começa a pulsar mais lentamente, no que eu a acompanho). *Tu dá junto no primeiro...* No primeiro e eu não paro nunca? Eu continuo sempre ou eu paro? *Não, deixa eu ver* (continuamos executando as ações conjuntas em andamento lento) *tu paras no terceiro* (referindo-se à terceira batida, ou seja, à semínima que dou). E esse 1, 2,

3, é (falo acompanhando três passos ligeiros)? *Não* (tenta fazer lentamente e encaixar cada palma em um dos passos e pára. Tento ajudá-la na reflexão, buscando o que ela própria sugeriu). Lembra que tu falaste em contratempo? *1 e 2, daí!* E daí? *1 e 2* (dá um passo, levanta a perna e dá o passo seguinte, acompanhada pela contagem 1 e 2, fazendo isto como se estivesse mapeando minhas duas colcheias e a semínima). E se for um compasso quaternário e eu fizer assim (toco as duas colcheias e a semínima de modo contínuo) o que eu estou batendo? *Sem contratempo?* Olha (faço o "O Passo", enquanto realizo minha subdivisão). *Não vai no dois*. O que não vai no dois? *O tempo...* O tempo? (Ela pára e reflete) Tenta mapear no teu corpo, vamos ver bem devagar. *O dois tu bate*. O dois eu bato. O que eu não bato, então, tem alguma coisa que eu não bato? Ou eu bato tudo, tempo e contratempo, o tempo todo? *Não*. *No um tu bate o contratempo* (começa a mapear corporalmente) *até o dois e no três e quatro também*. Entre o um e o dois e entre o três e o quatro... *É*. E entre o dois e o três? *Não tem* (confere mapeando corporalmente). Então tem algum intervalo aí entre... *O dois e o três*. E do quatro para o um? (Ela pensa e realizo a ação para que ela possa voltar a verificar no dado concreto). *Não, também*. *Daí tu começa de novo*. Agora, eu quero que tu inventes uma batida. (Começo a pulsar lentamente. Ela pára um momento) *A gente fica com aquela batida na cabeça* (referindo-se à minha célula rítmica. Ela bate então da seguinte forma: uma colcheia, pausa de semicolcheia e uma semicolcheia e uma semínima). *Eu bato no meio*. Tu estás batendo da mesma forma que eu estava antes? *Não* (convicta). O que será que tu bates no meio? *O contratempo*. O contratempo? Porque o que eu estava fazendo antes tu disse para mim antes que era o contratempo (coloco-a em conflito consigo mesma, falando isto e executando as duas formas diferentes: minhas duas colcheias e uma semínima e a colcheia, pausa de semicolcheia, semicolcheia e mínima que ela inventou). *Eu tô fazendo o tempo*, (bate a primeira palma e dá suas duas batidas rápidas). E o que é este (dou as duas batidas rápidas). *Não é o contratempo?* *É igual isto aqui?* Escuta (realizo nossos diferentes intervalos para que ela tenha a chance de compará-las). *Não*. Então, se eu estou fazendo o contratempo, conforme tu disseste (canto e mapeio corporalmente as três batidas e digo 1 e 2), o que tu estás fazendo quando tu fazes (sem verbalizar nada, apenas fazendo "O Passo", enquanto realizo a batida que ela inventou)? *Tá, mas é a metade da metade, daí, do contratempo para o tempo*. Ou, não é? *É*. *É?* Então o que é a metade do contratempo para o tempo? O que a gente falava, em termos de letra que seria a metade do contratempo? *O "i"*. Ou não? *É o "i"*. *Eu tô fazendo 1 i2*. E atrás? *3 i4, que é igual!*

O longo protocolo demonstra o esforço cognitivo que **SI** realiza, na tentativa de explicar o núcleo funcional de suas ações, ou seja, de que modo subdivide sua célula. O processo de tomada de consciência de suas ações, através do mapeamento corporal que aprendeu durante a Oficina é fundamental para que a aluna precise suas ações e as minhas.

Em relação a sua interpretação, **SI** pede para modificar a música que cantou no primeiro dia. Na primeira execução, ou seja, no pré-teste, havia cantando "Atirei o pau no gato" e agora, preferiu cantar a "A Casa" de Vinícius de Moraes. Ela não conhece muito bem a letra, mas tenta se movimentar ao cantar, procurando interpretar a música e regular seu timbre vocal. Sente-se uma melhora na expressão corporal da aluna, que canta de modo afinado, mas ainda precisaria lapidar melhor seu timbre. Ela diz que seu estado de espírito

não a está ajudando e argumenta que o remédio que não tomou lhe faz falta. É nítida a ansiedade da aluna. E ela não é devida às tarefas do momento, mas sim à falta do medicamento, pois **SI** normalmente é uma pessoa calma e pouco tímida. Pelo contrário, sempre foi muito participativa.

Na ficha final de avaliação da Oficina e auto-avaliação, **SI** diz que aprendeu que deve dar um espaço maior para a criação e improvisação em suas atividades musicais em sala de aula, pois até então, apenas repassava músicas tradicionais a seus alunos. No questionário inicial, por exemplo, afirma que entrou na Oficina para ampliar seu “repertório” musical. As atividades que mais a satisfizeram foram as de criação musical. Ela diz que gostou de trabalhar em grupo pelas trocas realizadas e fala que a ajuda mútua enriquece o trabalho individual. Ela destaca a empolgação da professora (minha empolgação) ao realizar as tarefas e ao perceber o desenvolvimento do grupo, como algo positivo.

Em relação a uma possível mudança no significado musical para a aluna ela relata o seguinte: *“Atualmente ouço uma música observando-a mais (sons diferentes, voz, instrumentos...). Acredito que a Oficina nos deu condições para que nossos ouvidos ficassem mais ‘pensantes’, críticos”*. As alunas, nesse questionário final, demonstram repetir algumas de minhas frases ditas durante o curso. Na fala de **SI**, por exemplo, ela utiliza a expressão “ouvido pensante”, que algumas vezes utilizei, procurando explicar os objetivos de alguns exercícios baseados em Schaffer (1986; 1996). Isto é, algumas coisas mais significativas, acabam por ecoar nas reflexões das alunas. Elas expressam aquilo que significam e significam aquilo que para elas foi o mais importante. Os momentos mais significativos são diferentes para cada uma e dependem de seus interesses (subjetividade) e construções (esquemas cognitivos) pessoais.

Finalmente, **SI** aponta que *“devemos interpretar e criar sempre, devendo compreender a estrutura da música”*. O discurso de **SI**, assim, de modo geral, é centrado na importância do ato criativo e da tomada de consciência que gere real compreensão dos elementos musicais em jogo.

### 8.9 Análise de LE (47 anos)

No pré-teste, LE não tem consciência total das diferenças entre os parâmetros do som, pois, ao realizar a escala espontaneamente, primeiro, diz que está organizando por intensidades, depois, por timbres e, finalmente se dá conta de que são as alturas, que organiza. Mas, ela organiza todos os sinos de modo correto e, inclusive, fala que montou uma escala. Portanto, em relação às alturas, LE foi operatória desde o início. No pós-teste, refina sua conceituação:

LE – Organiza do mais grosso ao mais fino. (Ela compara fá com ré e larga ré à direita de fá) para qual lado tu vais colocar os mais grossos? *Do grosso para o fino* (aponta o lado esquerdo e pega o ré e o encaminha para lá. Pega dó e coloca antes de ré. Toca mi e coloca depois de ré. Pega sol compara com fá e coloca fá depois de mi e sol depois de fá, montando rapidamente a escala. Toca toda a seqüência e fica olhando para mim) Está satisfeita? (Ela toca novamente com cara de que não está muito satisfeita) Qual seria a tua dúvida? (Ela toca novamente acompanhando a escala com *boca chiusa*, e troca sol com fá). Por que tu estás fazendo isto? *Sei lá... é que eu estou desconcentrada, meio cansada* (toca a seqüência novamente e quando chega no fá, faz uma negativa com a cabeça e troca sol com fá, corrigindo a seqüência. Larga os sinos e abre os braços, como quem diz que está correto assim.) Assim? *É assim que vou deixar*. Tem certeza? (toco a fileira de sinos, de dó a sol e ela acompanha em boca *chiusa* a subida das alturas). Tá satisfeita? (Afirma com a cabeça e toca a fileira novamente de dó a sol, acompanhando vocalmente) Porque tu estás acompanhando com a tua voz? Qual é a tua tática? *O som, o tom... o som, o tom... sei lá!* (Canta então dó, ré, mi fá, sol e ri).

LE sabe que está arrumando a escala e demonstra uma construção conceitual, fala o nome das notas e que está organizando por tom e som.

LE consegue no pré-teste resolver o problema da criação rítmica, generalizando esse conhecimento. Durante o curso, sempre se referiu a certa dificuldade rítmica, mas, na verdade, ela tinha problemas visuais para ler as folhas do Método do “Passo”. Portanto, para ela, era muito melhor guiar-se pelo ouvido, procurando realizar as execuções rítmicas, sem ler, do que tentar fazer o esforço de leitura das partituras. Assim, mesmo que LE não seja tão bem desenvolvida ritmicamente, sempre conseguiu manter a pulsação correta, compreender e criar novas células, conseguindo executá-las, depois de certo ensaio, de modo correto. Entretanto, seu interesse está voltado para a voz, criações vocais, mais do que criações percutidas. No pós-teste, ela avança em suas representações sobre o ritmo:

LE – (Batemos palmas juntas numa pulsação) O que estamos fazendo? *Marcando os compassos*. (Começo a marchar com suas palmas) *Tu estás marcando “O Passo”, o tempo*. O tempo ou o contratempo? *O tempo*. Marca o tempo e só eu vou mudar (modifico para duas colcheias e uma semínima. Ela espontaneamente, marca não só com as mãos, o



tempo, mas também com os pés). E agora? *Tu estás fazendo também, o contratempo. O contratempo? Onde será que eu estou colocando este contratempo? Sempre, algumas vezes...? Peraí, vamos começar de novo.* (Realizamos a ação conjunta). *Algumas vezes, não é sempre!* Por que tu achas que não é sempre? *Porque tu estás fazendo o tempo e o contratempo.* Sempre ou algumas vezes? (Ela, espontaneamente realiza “O Passo” e reproduz minhas duas colcheias e a semínima, sucessivamente). Como é que a gente escreveria este ritmo? *Três... hum... ritmo ternário.* Sempre quando a gente faz três batidas é ternário ou ele precisa outra coisa para ser ternário? (Ela levanta os ombros, expressando que não sabe). Lembra que no ternário a gente fazia uma marcação assim? (Realizo os passos que são utilizados para a marcação de compassos ternários – um na frente, na diagonal e dois atrás, em semínimas, alternando sucessivamente para o lado direito e esquerdo. Ela conta 1, 2, 3, acentuando o 1) É isto que eu estou fazendo nas palmas? (Ela tenta bater nas palmas a minha divisão anterior, mas já não se recorda mais) Olha o que eu estou fazendo (realizo “O Passo” em marcação quaternária, enquanto bato as duas colcheias e a semínima sucessivamente. Ela observa meus pés e bate palmas junto comigo). O que tu achas? É ternário, é binário, é quaternário...? *É quaternário.* Por que tu achas que é quaternário? *Porque... sei lá... eu estou fazendo quatro tempos.* Quando a gente mapeava o ritmo quaternário, como é que nós mapeávamos ele no corpo? *No corpo?* É. No passo, como a gente fazia? *No pé?* É, como fazíamos? (Ela realiza os dois passos para frente e dois para trás, enquanto diz 1, 2, 3, 4. Começo a bater minha célula rítmica sobre sua marcação) E aí? O que eu estou fazendo? *Um no meio. Entre o 1 e o 2, entre o 2 e o 3 e entre o 3 e o 4.* Será que eu estou fazendo todos eles? (Realizo a ação nas palmas e no Passo. Quando paro e olho para ela, então ela mesma faz o que fiz). Eu estou fazendo uma marcação no meio? O que estou fazendo? *O “e”.* (Ela canta, enquanto bate nas palmas e marca “O Passo”: 1 e 2 – 3 e 4). Eu estou fazendo em todos, o “e”? *1 e 2 (ela pára). Entre o 2 e o 3 não está! Tá pulando o 2! E entre o 4 e o 1? Também, tá pulando.* Agora eu faço a pulsação e tu inventas qualquer coisa. *Ai! Esse é o problema! Posso fazer com o pé primeiro?* Pode fazer (começa a marcar “O Passo” e se perde). Quem sabe tu esqueces “O Passo” e tentar inventar qualquer coisa, depois tu fazes “O Passo”? (Ela continua com O Passo e vai dizendo 1 e 2 e 3 e 4 e... E fica refletindo). Faz um ritmo na mão que se encaixe com o meu. Não precisa mapear agora. (Ela começa imitando minha divisão: duas colcheias e uma semínima). Tu não sabes fazer outro? Esse foi o que eu fiz. (Ela faz, então, uma semínima, duas colcheias, uma semínima, de modo correto, sucessivamente, realizando uma divisão ternária). O que será que tu estás fazendo? (tenta encaixar em compasso quaternário e vê que as células sempre serão mapeadas em passos diferentes) *Encaixou só que eu não consigo te dizer exatamente o que eu estou fazendo. Eu faço. Mas eu não consigo explicar.*

LE, talvez pelo fato de denegar suas construções concretas rítmicas, não consegue passar a um nível de formalização sobre esse elemento. Não é fonte de seu interesse. Algumas vezes até demonstrou irritação ao realizar os exercícios do “Passo”, alegando não ser boa no “ritmo”. Seu propósito na Oficina desde o início não era a “repetição”, mesmo que em forma de exercícios necessários, e sim, a “criação”. Talvez por isso, se opôs tanto aos desejos das colegas em aprender a escrita formal, que exigiria mais reflexão, do que

ação criativa, por medo de enveredar por um caminho formal que tolhesse sua liberdade expressiva.

**LE** canta a música do pré-teste (o hino de Cachoeira do Sul) do mesmo modo: com desenvoltura e bem afinada. Só que agora, está mais solta, acostumada a ser filmada. Preparou a interpretação para o momento. Canta como se estivesse interpretando para um grande público.

Na avaliação final ela diz: *“Amo a música e a possibilidade de relembrar a importância da música na minha vida, foi muito importante e me fez refletir e questionar o quanto estou aproveitando agora, com meus alunos, os humildes, mas valiosos conhecimentos musicais, aprendidos sem técnicas adequadas e teoria escassa e/ou quase inexistente... Acho que fui educando meu ouvido. Percebi, durante o curso que largando a leitura da folha (visão comprometida), pego o ritmo com facilidade”*.

A aluna diz que seu principal objetivo no curso foi o de mudar sua forma de interagir com seus alunos *“e isso aconteceu, pois valorizo muito mais as criações que surgem espontaneamente na sala de aula. O que considerava barulho agora é exploração de sons, com objetos e situações diversas. Ao invés de inibir, incentivo... Paro mais para escutar meu alunos e, toda a vez que aparecem novidades, chamo o grupo para apreciar e interagir. As músicas infantis que criei durante o curso são um sucesso com meus alunos”*. Essa valorização progressiva da criatividade é essencial no ato pedagógico, pois libera os alunos de condutas com o predomínio da acomodação. **LE**, portanto, parece estar multiplicando em seu ambiente de trabalho uma nova forma de encarar a Educação Musical.

Quanto aos trabalhos em grupo, **LE** propõe: *“Considero o trabalho em grupo de extrema importância, pois as idéias, em princípio divergentes, vão sendo encaixadas, com resultados surpreendentes, que nos deixam orgulhosas, às vezes, pouco criativas, mas sempre elogiados pela professora, que não cansou de nos estimular, aumentando a vontade de continuar o trabalho”*. Ela diz que preferiu as atividades de criação na Oficina, pois elas *“oportunizaram uma relação saudável e de respeito entre as colegas. Construímos conhecimentos musicais significativos, levando-se em consideração nossas escassas experiências /vivências anteriores ao curso”*.

Os momentos que deixaram **LE** descontente foram os seguintes: *“Fiquei aborrecida quando não consegui coordenar pés, as mãos e a leitura das folhas de exercícios de tempo, contratempo... Resolvi o problema no momento em que decidi*

*abandonar a leitura (tenho problema de visão) e seguir o exemplo da professora (ouvido). Foi um alívio! Também reclamei quando algumas colegas queriam se aprofundar na teoria. Pareceu-me uma fuga da proposta da Oficina. Tive vontade de não voltar mais na semana seguinte, porém me coloquei no lugar da professora e senti que ela merece respeito e incentivo no trabalho cansativo que vem efetivando*". Assim, os conflitos são situações inevitáveis num ambiente pedagógico, por mais que tentemos abandonar posturas heterônomas e proporcionar trocas democráticas. Como diz o ditado "É impossível agradar gregos e troianos". Mas o fato é que devemos transformar esses momentos de conflitos, como afirmei durante toda a tese, em algo produtivo, mobilizador de estruturas internas, desequilíbrios que podem causar estruturações mentais progressivas.

LE diz que houve respeito, por parte do grupo, às individualidades e que a professora agiu com tolerância, alegria e como pacificadora: "*Soube administrar conflitos e incentivar o grupo nos momentos oportunos*". Acho interessante o fato de que elas tenham tomado consciência de que eu procurei a todo o momento gerenciar os conflitos. Talvez esse dado diga alguma coisa sobre suas tentativas de descentramento, visando a colaborar, não somente com a "autora" da perturbação, ou seja, outra colega, mas com alguém externo que tenta intervir na condição de autoridade que elas próprias atribuem à professora (ou seja, a mim) no ambiente educacional. Não por ser autoritária<sup>91</sup>, mas por procurar manter uma lógica nas ações, visando à progressão de todas. Nesse sentido, nasce a relação de confiança entre docente e discentes, tão necessária para as regulações sociais na sala de aula e como contribuição aos processos de aprendizagem.

LE diz que depois da Oficina está apreciando as músicas "*com o ouvido mais apurado, identificando e diferenciando o som dos instrumentos diversos, bem como acompanhando e reconhecendo o ritmo. Tivemos atividades variadas que nos permitiram vivenciar ritmos, gestos, expressões, desenvolvendo a memória musical, a apreciação e, principalmente, o fazer musical*".

---

<sup>91</sup> Não são somente as crianças que querem agradar ao professor. Existe, na maioria das vezes, uma aura de respeito que envolve a figura do professor herdada de anos de heteronomia instaurada em sala de aula e, também, como explica a psicanálise, pela idealização do outro, transferência necessária ao mestre para que se dê a aprendizagem. O professor deve, sim, ter autoridade, no sentido de conhecer bem o seu conteúdo e das transferências positivas, e não no sentido de "autoritarismo", pois os alunos precisam amar e respeitar o mestre para que as coisas que diga tenham valor. Portanto, também nas trocas entre professor e alunos adultos, as assimetrias devem ser diminuídas com uma postura docente que autorize os discentes a exporem suas idéias, a criarem algo novo e a trocarem informações experimentais com os colegas. A postura de autoridade conferida pelo saber, respeito mútuo e a humildade deve ser o foco do professor construtivista (KEBACH, 2007, p. 49).

Finalmente, a aluna fala o seguinte: *“Aprendi a valorizar mais a música e perceber o quanto ela é importante para o ser humano, desenvolvendo a sensibilidade, o equilíbrio sensório-motor, a lateralidade, entre muitas habilidades. A música possui um poder mágico de nos relaxar, acalmar e nos levar a momentos de reflexão, descontração e prazer. Percebi que preciso muito estimular musicalmente meus alunos para que se desenvolva a familiaridade e o gosto pelos sons, fazendo uso de variados instrumentos, despertando a curiosidade e o interesse de forma natural e tranqüila”*.

### **8.10 Considerações sobre o progresso das alunas**

Em termos gerais, todas as alunas, de uma forma ou de outra progrediram, não somente nas provas clínicas, mas em suas representações conceituais sobre a música e, inclusive, o que não era objetivo aqui, nas formas de realizar atividades musicais com seus próprios alunos. Compreenderam que existem “n” formas de se expressar através da música e parecem ter sentido prazer em passar pela experiência da Oficina. Sentem-se agora capazes de criar, neste campo. Musicalmente, elas expressam que aprenderam que, *“todos somos capazes, não precisamos apenas copiar, temos condições de recriar e principalmente criar”*, que *“devemos interpretar e criar sempre”* ou *“podemos ouvir música não só com a emoção, mas também com a razão”*, ou ainda, *“se sensibilizar, para depois sensibilizar alguém”*.

Além disso, na análise de suas respostas, pode-se notar que a progressão não se deu somente em nível musical, mas também houve um ajuste em suas condutas sociais. Ou seja, na medida em que dizem que, além da música aprenderam *“a exercitar minha paciência (...) a ouvir a todos e utilizar as falas para o contexto das aulas”*, ou *“cooperação, humanidade, amizade”*, ou ainda *“além da música aprendi muito como pessoa percebendo a importância do grupo como produção musical, não tendo destaques individuais mas a participação igualmente importante e constituinte de todos, mesmo no caso de um solo, porque o grupo é a base da música”*, isto é prova da hipótese inicial, de que o ambiente construtivista, em Educação Musical, acaba por gerar muito mais do que a aprendizagem de um conteúdo específico, mas também uma progressão em termos de estruturação afetiva, cognitiva e das relações interpessoais. A democracia, portanto, é exercitada nesse espaço de trocas lógicas e simbólicas.

Em termos especificamente do conteúdo, no quadro a seguir, pode-se ter uma idéia geral e sucinta da comparação entre pré-teste e pós-teste. Com poucas exceções, quase todas avançam em termos de estágios de conhecimento, em relação à execução inicial e às provas clínicas.

<b>Alunas</b>	<b>Prova rítmica antes</b>	<b>Prova rítmica depois</b>	<b>Prova da seriação antes</b>	<b>Prova da seriação depois</b>	<b>Afinação e interpretação antes</b>	<b>Afinação e interpretação depois</b>
<b>VI (30 anos)</b>	Pré-operatória	<i>Operatória concreta</i>	Pré-operatória intuitiva	<i>Operatória concreta</i>	Pouca expressividade e pouca afinação.	<i>Melhora a afinação e a expressão</i>
<b>MO (31 anos)</b>	Operatória concreta	<i>Operatória formal</i>	Pré-operatória intuitiva	<i>Operatória concreta.</i>	Afinada, com pouco domínio de técnica vocal; precisa melhorar expressividade.	<i>Domínio da técnica e a expressividade avança.</i>
<b>LU (32 anos)</b>	Pré-operatória intuitiva	<i>Operatória Concreta</i>	Pré-operatória intuitiva	<i>Operatória concreta</i>	Alguma expressividade facial ao cantar, mas deixa o corpo imóvel; tem problemas de afinação e de manter a pulsação.	<i>Segura firme a pulsação, melhora o contorno melódico e interpreta com maior segurança.</i>
<b>TA (35 anos)</b>	Operatória concreta	<i>Operatória formal</i>	Operatória concreta	<i>Operatória concreta</i>	Tem problemas de afinação; interpretação mecânica, através de gestos programados.	<i>Melhora significativa na afinação e amplo desenvolvimento da expressividade.</i>
<b>ME (38 anos)</b>	Operatória concreta	<i>Operatória concreta (mais avançada nas explicações)</i>	Pré-operatória intuitiva	<i>Operatória concreta</i>	Pouco expressiva ao cantar e com problemas de afinação e técnica vocal, de modo geral.	<i>Sua afinação define-se e o desenvolvimento da expressividade aumenta bastante.</i>
<b>MA (40 anos)</b>	Operatória concreta	<i>Operatória concreta (mais avançada nas explicações)</i>	Pré-operatória intuitiva	<i>Operatória concreta</i>	Bem expressiva ao cantar, mas tem problemas de afinação e de domínio na emissão vocal.	<i>Avança na definição do contorno melódico.</i>
<b>VA (47 anos)</b>	Operatória concreta	<i>Operatória concreta (mais avançada em suas explicações)</i>	Pré-operatória	<i>Pré-operatória intuitiva</i>	Boa expressividade e poucos problemas em afinar. Porém não possui domínio técnico.	<i>Afinação perfeita, timbre bonito, expressividade suave, demonstrando o domínio técnico na execução.</i>
<b>SI (47 anos)</b>	Operatória concreta	<i>Operatória concreta (mais avançada em suas explicações)</i>	Operatória formal	<i>Operatória formal</i>	Boa afinação; problemas de técnica vocal e de expressividade.	<i>Não demonstra muito avanço, pois está sem a medicação e não se concentra.</i>
<b>LE (47 anos)</b>	Operatória concreta	<i>Operatória concreta</i>	Operatória concreta	<i>Operatória formal</i>	Bela expressividade e ótima afinação.	<i>Continua cantando bem e parece ainda mais solta e expressiva.</i>

## 9 CONCLUSÕES GERAIS

Neste estudo, procurei elucidar os mecanismos que estão implícitos nos processos de aprendizagem musical em ambiente coletivo. 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 pólos essenciais para que o sujeito organize suas ações em função das críticas (conflitos sócio-cognitivos) e não apenas invente coisas sem sentido, ou permaneça num sincretismo sem sínteses coerentes. Quando precisa agir coletivamente, sua invenção é sucedida da verificação coletiva. Ou seja, a cooperação é um mecanismo cuja gênese se encontra na obrigação do sujeito a se descentrar. Dito mais especificamente, a cooperação 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 leva à progressão do conhecimento musical. Assim, o mecanismo de cooperação é fundamental para as coordenações de ações sociais.

O segundo mecanismo essencial tem a ver com as auto-regulações, 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.

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 devido aos conflitos sócio-cognitivos, em ambiente de aprendizagem coletiva, daí derivados. Se além de se 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.

Ao desenvolver os conceitos de auto-regulação, de tomada de consciência e de cooperação neste estudo, procurei compreender o papel do social no desenvolvimento das condutas musicais individuais e as regulações endógenas que ocorrem a partir das ações dos sujeitos diante o objeto musical.

Na tese, procurei mostrar que a música não é somente uma produção lógica, mas também, simbólica, isto é, expressa sentimentos, ideais, valores culturalmente construídos, formas de encarar o mundo simbolicamente. A expressão simbólica garante formas de se estruturar afetivamente e aprender música mobilizando energias criativas, realizando trocas de valores culturais nem sempre compartilhados anteriormente, mas coordenados em produções coletivas. O desenvolvimento musical é apontado aqui não como uma evolução moldada por regulações impostas do exterior, mesmo que as formas de interações sociais sejam determinantes no processo de musicalização. Explico-me. A partir de uma visão construtivista e interacionista sobre a análise dos dados, constatei que em instantes precisos, relacionados ao conjunto de desenvolvimento anterior, certas interações sociais desencadeiam processos de equilibrações mentais em patamares superiores, em relação ao objeto musical, pois o indivíduo, ao coordenar suas ações sobre o real com as de outrem, elabora novas organizações cognitivas. A coordenação entre indivíduos participa da dinâmica de desenvolvimento musical sem que, por isso, seja seu único explicativo. As bases do desenvolvimento psicológico individual têm sua origem num organismo que nasce num meio ambiente simultaneamente físico e social. É a partir dessas raízes biológicas que o sujeito busca agir progressivamente sobre esse meio.

Na Oficina de Musicalização Coletiva, procurou-se possibilitar várias formas de trabalhos em grupo para que os sujeitos desta pesquisa pudessem estruturar-se musicalmente de modo coletivo. As formas de ação do experimentador também funcionaram como ação social paralela, tendo como principais papéis o de orientar, questionar, fazer refletir, coordenar as produções, intervir clinicamente frente aos conflitos sociais, enfim, incentivar as coordenações de ações sociais sobre as atividades musicais propostas. A ação experimental, que foi também pedagógica, foi baseada em uma forma dialético-didática, que proporcionou o máximo possível de discussões e coordenações de ações em forma de apreciações ativas, recriações e criações musicais em grupo. Essa forma de procedimento é considerada construtivista, na medida em que possibilita interações diversas entre os sujeitos e as tarefas musicais proposta. É um ambiente de pesquisa e de



invenções coletivas, portanto. A partir desse ambiente musical, pôde-se inferir sobre a gênese dos processos de aprendizagem e cooperação na produção musical.

Procurei também diferenciar a mentalidade infantil e a do adulto ao observar as condutas musicais desse último e relacioná-las com vários estudos já realizados com as condutas musicais infantis. A hipótese de que o adulto possui um funcionamento semelhante à criança ao deparar-se com tarefas relacionadas a organizações sonoras em forma musical, sobre as quais age pela primeira vez, e o que se diferencia em suas condutas são as estruturas mentais de partida, parece ter sido comprovada neste estudo. Em meio às observações realizadas, compreendeu-se que o adulto vai criando ferramentas que lhe permitem resistir às tiranias dos pontos de vista egocêntricos, cooperando moralmente e intelectualmente, de modo cada vez mais complexo. Correlativamente, ele cria também mecanismos operatórios que o possibilitam progressivamente de fugir das opiniões ilusórias dos outros e de suas próprias. Isso lhe garante sair, isto é, libertar-se de seu próprio egocentrismo moral ou intelectual. Ao encontro das idéias de Piaget, penso que do ponto de vista moral, o adulto procura compreender formas diversas de organizações musicais, dependendo do contexto cultural de onde cada um se origina. Do ponto de vista intelectual, vai aos poucos compreendendo que as contribuições de cada um são ricas e podem ser o ponto de partida para formas criativas de novas organizações sonoras executadas coletivamente de modo operatório. Isto é, cada vez que um objeto novo é apresentado tanto para adultos, quanto para as crianças, ambos agirão explorando, primeiramente e realizando hipóteses, de modo secundário, a partir de suas estruturas mentais já construídas. Porém, como o plano cognitivo do adulto (suas estruturas mentais) é mais evoluído, porque já passou por um longo período de construções prévias, conseguirá coordenar suas ações de modo mais acelerado. As hipóteses dos adultos são rapidamente verificadas, pois já age, do ponto de vista cognitivo, através de proposições garantidas por uma lógica do pensamento. As hipóteses das crianças permanecem atreladas a um pensamento sincrético por longo período, até que cheguem num estágio de descentramento que lhes permita gerenciar suas condutas musicais criativas por meio não só de invenções, mas de verificações das mesmas. Os conflitos sócio-cognitivos são importantes fontes de perturbações interiores que fazem com que o sujeito saia de seu pensamento sincrético e procure formas de se situar em meio a vários pontos de vista, coordenando-se e cooperando. Portanto, o exercício das trocas em grupo em ambiente musical deve ser incentivado desde cedo.

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.

Assim, “a criança, diferentemente do adulto, está, por um lado, mais próxima das coisas, da percepção imediata – a aparência seria a realidade para ela – e, por outro lado, não distingue entre impressões subjetivas e realidade externa” (PARRAT-DAYAN, 2000, p.23). Mas, para o adulto, as condutas devem objetivar-se. O simples fazer vai sendo progressivamente substituído pela “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. Na interação entre sujeito e objeto, portanto, a fertilidade do raciocínio está na capacidade de construir sempre novas relações (idem).

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 auto-regulação. São, portanto, as estruturas mentais do sujeito que formam o conjunto de possíveis de partida que permitem a atividade musical procedural de se desenrolar, conforme uma de minhas proposições iniciais. 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 auto-regulação, através da coordenação progressiva de ações, que foram mobilizadas por meio dos conflitos sócio-

cognitivos. Essas auto-regulações permitem às operações musicais de serem 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.

A importância das inferências feitas com base na auto-regulação está no fato de que se trata de uma estruturação progressiva. Assim, o conceito de auto-regulação 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.

Com esta pesquisa, procurei também apontar modos de ações pedagógicas construtivistas em ambiente de musicalização. A partir dessa proposição, esse estudo vem a salientar a importância de que haja uma interação prática que proporcione ao sujeito aprendiz a possibilidade dele próprio construir as relações existentes entre os elementos da linguagem musical. A estruturação decorrente desse estabelecimento de relações deve ser o alicerce sólido e verdadeiro para uma compreensão teórica posterior rica que abarque a complexidade desta construção. Para que seja rica, a construção musical deve envolver, além da expressão e apreciação, a possibilidade de composição (novas criações musicais) pela estruturação progressiva decorrente da generalização realizada, a partir da diferenciação dos elementos de qualquer estrutura musical e integração dessas descobertas nas estruturas mentais do próprio sujeito. Ou seja, antes de se começar um ensino teórico musical em que o professor apenas transmita ao aluno a teoria necessária para a percepção e leitura musical (nomenclatura notacional, assim como modelos para transposições tonais, modais, representação gráfica dos valores de duração, etc.) é necessário que o aluno experiencie a música na prática. Essa proposição está mais do que explícita e comprovada na tese.

A escolha pela realização de atividades de apreciação, recriação e criação parece ter contribuído para uma ação, de modo geral, sobre o objeto musical que possibilitou “enxergar” o mesmo por vários prismas e as alunas ampliaram seus conhecimentos musicais, através do exercício dos vários papéis: o papel de ouvinte apreciador, de arranjador (ou rearranjador), o de criador (ou co-compositor) e o de intérprete.

Nas atividades de apreciação, as alunas puderam inferir sobre os modos pelos quais os compositores organizam suas obras, em termos de estilos, arranjos, organizações

sonoras com intenção de passar sensações, descrever cenários, etc. Puderam perceber que existem diferenças entre os arranjos compostos em determinados períodos históricos e em culturas diferentes. Isto é, que a composição musical depende de um contexto histórico e social. Depende, da mesma forma, da subjetividade daquele que a compõe. Apreciando, observando e se apropriando de determinadas características das obras em jogo, tiveram a oportunidade de enriquecer suas próprias ações musicais.

Nas atividades de recriação, realizaram projetos reinventando novas possibilidades de organização sonora e de adaptações perante obras compostas por outros compositores, tendo como base, uma material já pronto, mas que deveria ser rearranjado de forma criativa. Essas atividades de acomodação sobre os elementos propostos, e assimilação dos mesmos, também foram essenciais para a progressão cognitiva musical do grupo.

Na hora em que tiveram que realizar suas próprias criações, ou seja, inventar algo que ainda não existia para elas, colocaram em ação toda a criatividade possível, acionada pelos esquemas musicais que já haviam construído até o momento de cada atividade. O prazer da autonomia na criação, mais do que um desenvolvimento musical, gerou uma conscientização de que todos são capazes de produzir algo e não apenas reproduzir. Sentiram-se, portanto, autorizadas a seguirem adiante em suas construções e mais seguras em criar, inclusive, suas próprias ferramentas pedagógicas musicais.

A liberdade de improvisação, criação e atribuição de significados às obras musicais em jogo só foi possível de ser realizada em ambiente construtivista e interacionista, pois não há espaço para a ação em ambiente de imposição de conteúdos. Seria, portanto, impossível, inclusive, analisar os processos de aprendizagem em um ambiente de transmissão de conteúdo, no qual não houvesse tais ações, pois minhas observações foram centradas especialmente nos processos criativos de produção musical em grupo, em que a ação (concreta e/ou mental) de cada uma é determinante para sua própria construção musical.

Assim, diante de uma situação nova, a análise das condutas dos sujeitos estudados demonstra que a ação musical é pré-requisito para sua compreensão. Perante uma nova situação, as estratégias que as alunas aqui investigadas empregaram, visando a uma adaptação às tarefas demandadas, foram relacionadas ao apoio sobre elementos musicais que já conheciam, que fizeram emergir (ou não, dependendo dos esquemas de ação acionados) uma nova realidade, ou seja, uma nova maneira de apreender, de tratar o objeto musical. Desse modo, demonstraram apoio no que já haviam diferenciado e integrado às

suas estruturas de conhecimento. Essa foi a dinâmica que conduziu ao acúmulo de diferentes explorações e permitiu o desenvolvimento musical dos sujeitos desta pesquisa, pela articulação entre a capacidade de aplicar esquemas conhecidos a novas situações e também pelo interesse acerca da atividade musical que sempre esteve relacionada a procedimentos significativos, mobilizadores de desejo, de coordenação de ações sociais na intenção de se fazer e compreender música. Foram esses investimentos que orientaram as atividades musicais das alunas e mobilizaram, portanto, certos esquemas já construídos, na busca de novas adaptações, rumo ao prosseguimento de uma atividade exploratória, organizadora e coordenada socialmente. A evolução das modalidades organizacionais constituiu o índice de uma estruturação progressiva em termos, não só de atividades concretas, mas também de representações.

Ao agirem sobre formas sonoras ou musicais ou sobre os conceitos dos elementos da linguagem musical, as coordenações de ações foram retiradas pelos sujeitos dessa pesquisa, não de ações observáveis e particulares, nem dos observáveis dos objetos, mas sim, em nível mental, a partir das relações conscientes ou inconscientes que realizaram entre os eventos. Como podemos observar na análise de todos os dados, foram as *abstrações reflexionantes* que realizaram que fizeram com que elas transpusessem num plano superior o que foi colhido no patamar precedente (PIAGET, 1995, p. 6). Assim, agindo concretamente ou procurando conceituar os elementos musicais, o apoio das alunas, quando realizaram as abstrações reflexionantes, se deu sobre suas próprias atividades cognitivas (esquemas, estruturas, coordenações de ações, operações, regulações ativas, etc.). Nesse processo ocorreram dois movimentos correlativos: o de exteriorização, ligado às diferenciações e o de interiorização, ligado às integrações. Aos poucos, elas construíram a reversibilidade do pensamento sobre certos elementos musicais, pois a atividade cognitiva, tanto no que diz respeito às ações materiais quanto às ações mentais, depende da compensação entre elementos positivos e negativos que se correspondem.

A reversibilidade implícita na construção das relações entre os elementos da linguagem musical<sup>92</sup> tem a ver com um pensamento não absoluto, e sim, relativizado, dito de outra forma, com a compreensão das relações estruturais, que só podem ser construídas pelo processo de abstração reflexionante, pois as relações não são observadas, e sim,

---

<sup>92</sup> Por exemplo, entender que ré é ao mesmo tempo mais agudo do que dó e mais grave do que mi, ou que quando se aumenta o intervalo de tempo de um elemento de uma célula rítmica, para continuar cabendo no compasso, é necessário diminuir o tempo do (ou dos) seguinte. Isso é uma questão de reversibilidade garantida pela lógica do pensamento, mesmo que de modo inconsciente, ou seja, através de operações concretas e não ainda formais.

inferidas. O equilíbrio cognitivo é um estado ativo de trocas constantes, ou seja, de interação entre sujeito e meio e depende da conservação do sistema, como ciclo de ações e operações interdependentes.

Desse modo, as alunas tiveram a oportunidade de experienciar ativamente todas as formas propostas na Oficina e isso lhes garante adaptações progressivamente mais elaboradas, pois a compreensão é uma reorganização mental nova e muito mais complexa a ser elaborada. Entretanto, ela depende de ações precedentes. É originada, nesse sentido, por tomadas de consciência dos meios utilizados pelo sujeito para agir com êxito sobre o objeto. A compreensão, dessa forma, depende de tomadas de consciência, através da coordenação de ações práticas e mentais (estabelecimento de relações entre aquilo que o sujeito observa no objeto e suas próprias ações sobre o mesmo), no sentido da elaboração de *implicação significativa* (a expressão de significados e a reunião destes em forma de conexões lógicas). Resumidamente, a tomada de consciência surge das abstrações reflexionantes em suas formas pseudo-empírica e refletida, e isso ficou claro na análise dos dados e é a partir dela (da tomada de consciência) que se poderia passar de formas práticas de Educação Musical e de tipos de notações mais simples, para o início da formalização dos conhecimentos construídos pelas ações exercidas na Oficina.

Quanto ao exercício das condutas democráticas e cooperativas durante a Oficina, a análise dos dados deixa explícito um pensamento de Piaget, que diz que a submissão às regras é tanto maior quando essas leis forem emanadas do grupo de iguais e quando a personalidade autônoma de cada um participa de sua elaboração. “A moral do bem se elabora progressivamente e constitui-se, em relação à sociedade, como uma forma ideal de equilíbrio, dominando os falsos equilíbrios reais e instáveis oriundos da coação” (idem, p. 263). O respeito mútuo fundado na autonomia dos iguais engendra a reciprocidade e a coordenação em relação às regras, ao contrário do respeito unilateral, fundado na heteronomia, que provoca mal-estares e inibe condutas criativas, sustentando apenas um equilíbrio superficial. Nesse sentido, o refinamento do manejo das relações sociais durante as realizações musicais coletivas gerou uma construção sólida, e não apenas uma postura de reprodução para a satisfação do professor ou de algumas colegas mais autoritárias, na

medida em que os sujeitos não apenas se submeteram às regras, mas as criaram em conjunto, na maioria das vezes<sup>93</sup>.

Os conflitos sócio-emotivos, durante a Oficina foram gerenciados pelo posicionamento do professor-pesquisador em evitar posturas heterônomas ao máximo e incentivar as trocas de pontos de vista e a reciprocidade das condutas. Esses momentos, portanto, foram transformados em formas produtivas de aproveitamento das “críticas” como algo construtivo, perturbações necessárias às auto-regulações, rumo a condutas com maior êxito ou mais coordenadas socialmente. Assim é que **MA** e **VA**, por exemplo, corrigem suas emissões vocais, através das críticas, **LE** procura organizar mais suas falas, para não monopolizar atenção, **TA** e **MO**, da mesma forma, tomam consciência que seus desejos e necessidades não são os únicos no ambiente de aprendizagem.

O exercício das trocas, enquanto investimento constante que privilegiou o diálogo, o respeito mútuo, a expressão subjetiva e objetiva de cada integrante da Oficina, focado em suas demandas e possibilidades de apropriação, levou as alunas a posicionamentos cada vez mais cooperativos e descentrados em relação a qualquer tipo de ação na Oficina. Tanto no que diz respeito às produções musicais, quanto à postura de umas em relação às outras.

As diversas ações, através da apreciação de músicas de diferentes culturas, gostos pessoais diversificados, recriações sobre estilos diferenciados e universos simbólicos e lógicos variados, coordenados nas criações musicais, levaram as alunas a posturas autônomas, criativas e a uma representação mental ampliada sobre a possibilidade de ação ou expressão musical possível, o que comprova mais uma das hipóteses iniciais deste estudo. Elas abordam, inclusive, que já durante a Oficina começaram a multiplicar as idéias propostas no ambiente de Educação Musical em seus próprios ambientes de trabalho, ou seja, nas escolas aonde são professoras, o que demonstra o caráter de autonomia e criatividade gerado durante a realização do curso.

No começo do estudo, apontei para a hipótese de que as construções geradas neste ambiente de Educação Musical iriam além das construções musicais. Já me referi ao desenvolvimento das relações interpessoais como algo que se efetivou e, proponho também, nestas conclusões, de que muitas estruturações afetivas puderam se efetivar da mesma forma. Assim é que **VI**, por exemplo, se sente capaz de produzir música, **SI** consegue dar conta de seu luto, colaborando sempre com as colegas, **TA** produz condutas

---

<sup>93</sup> É necessário deixar claro que a cooperação é um ideal e que em meio às condutas cooperativas sempre surgem espécies de coerções em menor ou maior grau, dependendo das situações e do estado emocional de cada um que interage.

cooperativas cada vez mais elaboradas e se sente, da mesma forma, capaz de cantar, e, algumas, inclusive, nomeiam o ambiente da Oficina como terapêutico.

Grande parte dos protocolos recolhidos para este trabalho poderia servir para uma análise posterior sobre outros ângulos teóricos, como, por exemplo, a psicanálise, a sociologia, a antropologia, a etnomusicologia, etc. Considero, entretanto, que consegui centrar meu foco na análise dos processos de aprendizagem musical em ambiente coletivo construtivista e interacionista e responder às questões deste estudo, comprovando as hipóteses do mesmo.

Assim como diz Fernandes, a Oficina de Música é um espaço que busca essencialmente a criatividade “dando ênfase total a esse aspecto e concretizando princípios de Arte-Educação na educação musical” (2000, p. 12). O aluno precisa ter um espaço para trazer música para o ambiente de educação musical, precisa criar suas próprias organizações sonoras, precisa recriar a música para si, para poder construir-se musicalmente, precisa ter acesso à diversidade, que permita a construção de suas próprias hipóteses, “aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e a dos outros” (PCN Arte, 1997, p. 75).



## REFERÊNCIAS:

AGOSTI-GHERBAN, Cristina. *L'éveil musical: une pédagogie évolutive*. Paris: L'Harmattan, 1999.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENNET, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

BEYER, Esther A construção do conhecimento musical na primeira infância. *Em Pauta*, Porto Alegre, V.5, n° 8, p. 48-58, dez 1993.

\_\_\_\_\_. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*. Porto Alegre – ABEM, v. 2, n° 2, p. 53-67, 1995.

\_\_\_\_\_. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*. Salvador – ABEM, v. 3, n° 3, p. 9-16, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit*. Em português: O desenvolvimento musical e da fala na infância precoce. Tradução: Adriana Bozzetto. Porto Alegre: Instituto de Artes - Departamento de Música, 1996b

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Org.: Nogueira. & Catani. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre & DARBEL, Alain. (2003) *O amor pela arte: os museus de arte da Europa e seu público*. São Paulo: Edusp: Zouk.

BOVET, M., PARRAT-DAYAN, S. & VONÉCHE, J. (1987) Comment engendrer une explication causale par apprentissage? I – Le rôle du dialogue. In: *Enfance*, Tome 40, no. 4 – 1987, pp. 297-308.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEC, 1997.

BÜNDCHEN, Denise B. S. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação de Mestrado. UFRGS – FACED, 2005.

- CASTARÈDE, M. F. *Les vocalises de la passion. Psychanalyse de l'opera*. Paris: Armand Colin, 2000.
- CIAVATTA, Lucas. *O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DELALANDE, Fr. Vers une psycho-musicologie. In Céleste, Delalande, & Dumaurier. *L'enfant du sonore au musical*. Paris: INA GRM, Buchet Chastel, 1982, p.155-178.
- DIDIER-WEILL, A. *Nota azul, Freud, Lacan e a arte*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papirus, 1988.
- FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil*. 2ª edição. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.
- FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FINCK, Regina. *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo de construção do conhecimento a partir da criação musical*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS – FACED, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude & GAGNARD, Madeleine. La musique. In: PORCHER, Louis. (Org.) *L'éducation esthétique: luxe ou necessite*. Paris: Armand Colin, 1973.
- FRAISSE, Paul *Psychologie du rythme*. Paris: PUF, 1974.
- FRANÇA, C. C. & SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta* – v.13, nº 21, dez. 2002, p. 5-42.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOBBI, Valéria. *A educação estética através da apreciação musical: uma experiência*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, 1999.

- GOMES, Celson Henrique Sousa. Aprendizagem musical em família nas imagens de um filme. *Revista da ABEM*. Porto Alegre – Associação Brasileira de Educação Musical, nº 14, p. 109 - 114, março de 2006.
- HARGREAVES, David. Développement du sens artistique et musical. In: Deliège & Sloboda. *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF, 1995, p. 167-197.
- INHELDER, B. & CÉLLERIER, G. *Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherches sur les microgenèses cognitives*. Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé, 1992.
- JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1997.
- LACAN, J. [1973]. *Les nons dupes errant*. Séminère. Paris: Edition de la association freudienne international, publication hors commerce, 2001.
- KARBUSICKY, Vladimir. Grundriss der musikalischen semantik. Tradução de Esther Beyer, 1999. Darsmantadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1986.
- KEBACH, Patrícia. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Dissertação de Mestrado. UFRGS – FACED, 2003.
- \_\_\_\_\_. Construções práticas e conceituais musicais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 18ª edição, 2004, Montenegro. *Anais do XVIII Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro: Editora da FUNDARTE, p. 147 a 150, 2004.
- \_\_\_\_\_. O professor construtivista: um pesquisador em ação. In: BECKER & MARQUES (org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007, 43-54.
- LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LAZZARIN, Luís Fernando. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, E. *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MAFFIOLETTI, Leda. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese de Doutorado. UFRGS – FACED, 2005.
- MARCONDES, Danilo. *Textos Básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- MONTANGERO, J. & MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PARRAT-DAYAN, Silvia. *Piaget dans l'école libératrice : la dialectique de l'autre et du même*. Archives de Psychologie, 1994, p. 171-192.

\_\_\_\_\_. Procesos internos y externos en la construcción de una explicación causal. In: *Piaget - Teoria e Prática*. IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética – XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Águas de Lindóia, 1996.

\_\_\_\_\_. Egocentrisme enfantin: concept structurel ou fonctionnel? *Bulletin de Psychologie*. Tome 51 (5)/437. Septembre – octobre, 1998, p. 539-546.

\_\_\_\_\_. A teoria de Piaget sobre a causalidade. In: MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M. & LEAL, A. *Conhecimento e mudança*. Campinas: Editora da Unicamp; Editora Moderna, p. 23-34, 2000.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PENNA, Maura & MARINHO, Vanildo M. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2005.

PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1995.

PIAGET, J. & HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1962.

PIAGET, Jean. *Le structuralisme*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

\_\_\_\_\_. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. [1946] *A formação do símbolo; imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1978a.

\_\_\_\_\_. [1974] *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.

\_\_\_\_\_. [1974] *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978c.

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

\_\_\_\_\_. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. [1932] *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

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

\_\_\_\_\_. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. Org. PARRAT-DAYAN & TRYPHON. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

\_\_\_\_\_. [1954] L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant. In: *Art et éducation: recueil d'essais*. Paris: Unesco, p. 22-23. Tradução de Paulo Francisco Slomp e Gisele Fleck. Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. IN.: PILLAR (org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PONTIOUS, Melvin. *A guide to curriculum planning in music education*. Madison: Wisconsin Department of public Instruction Herbert J. Grover State Superintendent, 1986.

READ, Herbert. *Educación por el arte*. Piados Educador: Barcelona, Buenos Aires, México, 1996.

SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas, 1996.

\_\_\_\_\_. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 1997.

SKINNER, B. F. *The behavior of organisms: an experimental analysis*. New York: Appleton-Century, 1938.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior. Como situar a arte em uma sociedade? In: BEYER, Esther. *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 33-56.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TOMATIS, A. *Der klang des lebens: vorgeburtliche kommunikation – die anfänge der seelischen entwicklung*. Hamburg: Rowohlt, 1990.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.