



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEANDRO AUGUSTO DOS REIS

**MÚSICA COMO JOGO:
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL AO VIVIDO NAS OFICINAS DE MÚSICA**

LONDRINA
2012



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LONDRINA
2012

LEANDRO AUGUSTO DOS REIS

**MÚSICA COMO JOGO:
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL AO VIVIDO NAS OFICINAS DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação, da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito final à
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R375m Reis, Leandro Augusto dos.
Música como jogo : significados atribuídos por alunos do ensino
fundamental ao vivido nas oficinas de música / Leandro Augusto
dos Reis. – Londrina, 2012.
164 f. : il.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de
Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Música na educação – Teses. 2. Música – Instrução e
estudo – Teses. 3. Música – Psicologia – Teses. 4.
Epistemologia genética – Teses. 5. Jogos educativos – Teses. I.
Oliveira, Francismara Neves de. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.02:78

LEANDRO AUGUSTO DOS REIS

**MÚSICA COMO JOGO:
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL AO VIVIDO NAS OFICINAS DE MÚSICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a Leda de Albuquerque Maffioletti
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 17 de dezembro de 2012.

A Deus

Pela certeza de que estavas ao meu lado em todos os momentos e por conceder
“possíveis ilimitados” ao ser humano.

À minha querida Adna

Esposa, companheira de todos os momentos, pelo carinho e pela compreensão da
minha ausência, mesmo estando tão próximo. Obrigado pelos abraços fora de hora
e pelas palavras de incentivo. Elas foram revigorantes e, com certeza, a sustentação
para que eu pudesse chegar até este momento. Amo você.

AGRADECIMENTOS

Como nada na vida é fruto do trabalho de uma só pessoa, quero, neste momento, externar minha imensa gratidão e meu carinho a todos aqueles que têm estado comigo na construção deste estudo, iniciado muito antes do mestrado e, ainda, muito longe de se encerrar.

A Deus

Pelo dom da vida e por me permitir trilhar esse caminho de descobertas e aprendizado com pessoas tão queridas e especiais.

À minha esposa Adna de Moura Fereli Reis

Obrigado pela compreensão e carinho. Sua presença em minha vida foi fundamental para a conclusão desta pesquisa. Toda vitória é e sempre será nossa.

À minha família

Aos meus queridos pais Elisia Areia dos Reis e Benedicto dos Reis, obrigado pelas palavras de incentivo e a infância saudável e criativa que vocês me proporcionaram. Amo vocês. Agradeço, de forma especial, às minhas irmãs Marta e Tânia, aos meus sobrinhos, cunhados e sogros. A presença de vocês em minha vida é que dá sentido a cada uma de minhas conquistas.

À Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira

Obrigado pelos ensinamentos e pelo exemplo de professora e pesquisadora. Por propiciar situações de “desequilíbrio” que me impulsionaram a cada vez mais buscar novas possibilidades. Por me apresentar a teoria piagetiana de forma construtivista e por embarcar comigo nas ideias referentes à educação musical.

À Prof.^a Dr.^a Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin

Por gentilmente ter aceitado o convite para participar desta banca de qualificação e compartilhar sua experiência como pesquisadora do desenvolvimento humano.

À Prof.^a Dr.^a Leda de Albuquerque Maffioletti

Pela gentileza de fazer parte deste momento especial e dividir suas contribuições tão criativas e valiosas a respeito da educação musical e da Epistemologia Genética.

Aos professores do Mestrado

De maneira especial, ao Prof. Dr. Carlos Toscano, ao Prof. Dr. João Batista Martins, à Prof.^a Dr.^a Kátia Luciane de Oliveira, vocês foram fundamentais neste processo.

À Secretaria de Educação do Estado do Paraná

Pela licença concedida para dedicação exclusiva a esta pesquisa.

À escola onde ocorreram as oficinas

Obrigado por acreditar na proposta e fazer dela uma realidade.

Aos participantes da pesquisa

Obrigado pela confiança depositada, pelo carinho e sorrisos sempre presentes. Vocês foram fundamentais.

Aos colegas do mestrado

Pelas constantes trocas de ideias e experiências. Por terem compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

À direção do Mestrado em Educação

Prof.^a Dr.^a Nádia Aparecida de Souza e Prof.^a Dr.^a Sílvia Marcia Ferreira Meletti, pelo empenho em tornar o curso um programa de excelência em pesquisa.

À secretaria do Mestrado em Educação

Pela atenção e dedicação a mim concedidas.

Às acadêmicas do curso de Pedagogia

Pela valorosa ajuda no registro da coleta de dados e por terem vivenciado momentos tão significativos nas oficinas de música.

À amiga Patrícia Papadopoulos Papazoglou (Grega)

Pela ajuda na construção do *abstract*. *Thank you so much!*

Ao Prof. Antonio Lemes Guerra Junior

Pela fundamental contribuição nas revisões gramatical e ABNT deste trabalho.

REIS, Leandro Augusto dos. *Música como jogo: significados atribuídos por alunos do ensino fundamental ao vivido nas oficinas de música*. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar o processo criativo por meio dos significados dos sujeitos acerca do vivido nas oficinas de música. Buscamos, neste estudo, uma aproximação da música como jogo com a Epistemologia Genética de Jean Piaget. A metodologia que adotamos é a pesquisa descritivo-interpretativa, de abordagem qualitativa e embasada no método clínico piagetiano. Os participantes da pesquisa foram 12 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Londrina/PR. Os alunos foram convidados a participar das oficinas, no período do contraturno, por meio de inscrições. Os encontros totalizaram seis, envolvendo a fase preparatória de descobertas do material sonoro e o ato criativo sendo composto por jogos de composições em diferentes arranjos inter pares. A análise dos resultados foi realizada a partir de dois eixos norteadores: 1) conceito inicial de música extraído dos significados advindos de representação pictórica, textual e relato verbal; 2) significados do processo criativo nos parâmetros composição, performance e apreciação, por meio de relato verbal. Os resultados desta pesquisa evidenciaram a relevância das oficinas com jogos musicais como experiência de produção de significados e como oportunidade de viabilizar a observação dos processos criativos. Além disso, permite desenvolver o conceito ampliado de música, bem como reflexões acerca do ensino de música na escola.

Palavras-chave: Educação. Educação Musical. Psicologia da Música. Jogos. Oficina de Música.

REIS, Leandro Augusto dos. *Music as a game: meanings attributed by elementary school students at music workshops*. 2012. 164p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing the processes involved in the creative act, through the meanings of the subjects regarding the processes experienced at the workshops. We try, in this study, to approach music as a game to the Genetic Epistemology of Jean Piaget. The methodology adopted here is the descriptive-interpretative research with a qualitative approach based in the piagetian clinic method. The participants of this research were 12 Elementary School eighth grade students from a public school in the city of Londrina/PR. The students were invited to take part at the workshops during their free time; they had to sign up for the workshops. There was a total of six meetings, divided into two phases: 1st Preparatory phase: discovering the sound universe; and 2nd Creative Act: involving composition games in different peer arrangements. The analysis outcome was done through two different guiding principles: 1) Initial music concept through the meanings resulting from the pictorial and textual representation and verbal account; 2) Meanings of the creative process regarding composition, performance and appreciation, through verbal account. The research outcome showed the importance of having workshops containing music games in order to promote a meaning production experience and an opportunity of getting creative process observation. Besides, allow music enlarge concept development, as well as thoughts about music teaching in schools.

Keywords: Education. Music Education. Psychology of Music. Games. Music Workshops.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação de Dó para o conceito de música.....	62
Figura 2: Representação de Dó Sustenido para o conceito de música.....	63
Figura 3: Representação de Ré Sustenido para o conceito de música.....	64
Figura 4: Representação de Lá para o conceito de música.....	65
Figura 5: Representação de Ré para o conceito de música.....	66
Figura 6: Representação de Si para o conceito de música.....	66
Figura 7: Representação de Si Bemol para o conceito de música.....	67
Figura 8: Representação de Fá para o conceito de música.....	68
Figura 9: Representação de Sol para o conceito de música.....	69
Figura 10: Representação de Sol Sustenido para o conceito de música.....	70
Figura 11: Representação de Fá Sustenido para o conceito de música.....	71
Figura 12: Representação de Mi para o conceito de música.....	72
Figura 13: Roteiro da composição “O quarto escuro”.....	80
Figura 14: Roteiro da composição “A tempestade”.....	80
Figura 15: Planejamento do jogo “A Feira”.....	83
Figura 16: Definição de papéis no jogo “A Feira”.....	83
Figura 17: Plano de execução do jogo “A Feira”.....	84

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Registro do levantamento bibliográfico da produção nacional.....	19
Tabela 2: Organização da produção por Categoria.....	20
Quadro 1: Perfil dos participantes.	60

SUMÁRIO

PRELÚDIO	11
1 PRIMEIRO MOVIMENTO: REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE FORMAS DIFERENCIADAS DE RELACIONAMENTO COM A MÚSICA	21
1.2 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE O FAZER MUSICAL CRIATIVO E A PERSPECTIVA PIAGETIANA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	28
1.3 A MÚSICA COMO JOGO	44
2 SEGUNDO MOVIMENTO: DELINEAMENTO DA PESQUISA	53
2.1 METODOLOGIA	53
2.2 PROBLEMA	55
2.3 OBJETIVOS	55
2.3.1 Objetivo Geral	55
2.3.2 Objetivos específicos	56
2.4 LOCAL	56
2.5 INSTRUMENTOS	56
2.6 MATERIAIS	56
2.7 PARTICIPANTES	57
2.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	57
2.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	58
3 TERCEIRO MOVIMENTO: ANÁLISE DAS OFICINAS	59
3.1 DESCRIÇÃO DO ESPAÇO DAS OFICINAS	59
3.2 GRUPO DODECAFÔNICO: TRAÇANDO O PERFIL DOS PARTICIPANTES	59
3.3 FASE PREPARATÓRIA: DESCOBERTA DO UNIVERSO SONORO	73
3.4 ATO CRIATIVO: EXPERIMENTAÇÃO E COMPOSIÇÃO	75
3.5 ARTICULANDO OS ELEMENTOS DA ARTE-JOGO “A FEIRA”	82
CODA	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	103

PRELÚDIO

Início minhas considerações, convidando o leitor a acompanhar um breve relato de minha trajetória formativa e profissional, para entender a origem das razões motivadoras da temática deste estudo.

No primeiro ano de graduação em Música, ingressei em um projeto de pesquisa intitulado “Repensando a Ideia de Música e de Escuta a partir de um Jogo de Transformação dos Sons da Rua”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Fátima Carneiro dos Santos, da Universidade Estadual de Londrina – UEL. O projeto tinha como questão a fundamentação de uma proposta de educação musical voltada ao som, possibilitando tanto uma escuta mais atenta das paisagens sonoras do cotidiano, quanto uma ampliação da própria ideia de música. A participação nesta pesquisa oportunizou a possibilidade de pensar a educação musical fundamentada na ideia da escuta das ruas como possibilidade de música. Desde então, tenho me sentido provocado a entender como os conceitos musicais são construídos e a forma ampliada de pensar música. Essa curiosidade me acompanhou ao longo da formação em Música.

Após a conclusão do curso, atuei como professor de música, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em uma escola privada na cidade de Londrina/PR. Essa escola tinha como diferencial o fato de ser uma das poucas instituições, na época, que incluía a música como componente curricular. Como tive contato com uma ampla faixa etária de alunos, algumas questões me instigavam: Como se dá a aprendizagem nas diferentes fases do desenvolvimento? Como ocorre o desenvolvimento musical da criança? Pode a composição ser parte do processo de educação musical desde a educação infantil? O que e como ensinar nas diferentes etapas do desenvolvimento? Como avaliar? Qual o papel da educação musical na escola?

Na tentativa de responder a algumas dessas indagações, comecei a participar de um grupo de estudos realizado na própria escola que adotava como referência teórica a epistemologia genética de Jean Piaget. Desde então, ao ter contato com a obra desse autor, busco aproximações entre a aprendizagem e o desenvolvimento musical.

Não me sentindo satisfeito, pelo contrário, estava cada vez mais em situação

de “desequilíbrio” imposta por esses conflitos, passei a buscar formação continuada que pudesse oportunizar reflexão acerca desses temas. Iniciei a especialização em Música, com ênfase em educação musical, e desenvolvi uma pesquisa que discutia a disciplina de música no currículo do Ensino Fundamental. Busquei as possíveis contribuições da Psicologia Construtivista de Piaget para as de organização do currículo da educação musical proposta por Swanwick (2003).

Atualmente, atuo como professor de Arte do Ensino Fundamental e Médio, na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, sendo um dos poucos professores da rede que têm formação em Música. Nessa atuação, vivencio cotidianamente, junto aos meus pares nessa disciplina, a falta de identidade com a educação musical, pois a maioria dos colegas que ministra a disciplina de arte tem formação em Artes Visuais.

Após oito anos de atuação como professor de música em escolas, tanto da rede privada como da rede pública, decidi aprofundar minhas reflexões no *stricto sensu* e ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Nesse programa, o contato com a perspectiva piagetiana ampliou-se e amadureceu, por meio das disciplinas cursadas e ministradas pela minha orientadora, bem como pela participação no grupo de estudo do CNPq “Processos de Escolarização no Ensino Fundamental: reflexões a partir da teoria de Jean Piaget” e no grupo de pesquisa “A Construção da Resiliência em Escolares: os jogos como possibilidade de intervenção”, ambos coordenados pela Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira. Esse contato maior com a Epistemologia Genética de Piaget permitiu-me aprofundar e investigar o conceito ampliado de música e no entendimento da música como jogo.

Para além da dimensão pessoal no interesse pelo tema, o momento vigente na educação musical suscita a urgente reflexão sobre o ensinar e o aprender música na escola. Recentemente garantido na legislação, o ensino de música na escola regular (Lei 11.769/08) e os estudos sobre educação musical sugerem a discussão acerca dos processos envolvidos no desenvolvimento de conceitos musicais e abrem espaço para reflexões sobre a atuação do professor de música nas escolas.

Nos últimos anos, estudos envolvendo Música e Psicologia têm crescido significativamente no cenário internacional e nacional. Tal interesse pela temática trouxe uma maior especialização do campo e, assim, a área de conhecimento denominada Psicologia da Música constitui-se principalmente por estudos realizados

por educadores musicais empenhados em melhor compreender os processos envolvidos na aprendizagem musical.

Hargreaves (1986) comenta que as pesquisas realizadas na área da Psicologia da Música dividem-se basicamente em três perspectivas: Psicologia Social da Música, tendo como principais representantes Meyer (1956 *apud* HARGREAVES, 1986), Farnsworth (1969 *apud* OLIVEIRA, 1996) e Blacking (1973 *apud* HARGREAVES, 1986); Psicologia Cognitiva da Música, sendo o trabalho de Sloboda (1985) o mais conhecido; e Psicologia do Desenvolvimento, um ramo da teoria cognitiva e prontamente aplicável à educação musical, área em que se destacam os trabalhos de Hargreaves (1986), Serafine (1988 *apud* HARGREAVES, 1986), Gardner (1973 *apud* HARGREAVES, 1986) e Swanwick e Tillman (1986).

No Brasil, as pesquisas com essa temática tiveram seu início com o estudo de Mársico (1982) e Beyer (1988) e, mais recentemente, compõem esse campo de estudo as publicações de Ilari (2010).

Além disso, temos que levar em consideração todo o movimento produzido pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e, recentemente (a partir de 2005), o Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SINCAM), que, por meio de encontros científicos e publicações, tem contribuído para o crescimento e fortalecimento da área.

Esses estudos inauguram o espaço de discussão acerca do desenvolvimento e aprendizagem da música, buscando aproximações com outras áreas do conhecimento, o que amplia a visão sobre o fenômeno. Assim sendo, a escolha de temas referentes à Psicologia da Música cativam cada vez mais pesquisadores e educadores musicais em nosso país. Tal crescimento é evidenciado pelo número de publicações realizadas no Brasil, como revelam os estudos encontrados no levantamento bibliográfico deste estudo.

Recorrendo à literatura especializada em busca de aporte teórico fundamentador para nosso estudo, deparamo-nos com as proposições de Swanwick (2003), que diferencia duas visões de educação musical. Na primeira, denominada visão receptiva ou tradicional, o professor inicia o aluno nas tradições musicais e ensina técnicas necessárias, enfatizando o estudo do instrumento, a leitura e escrita musical e a familiarização com obras de compositores consagrados. O que representa um processo de transmissão de conhecimento por parte do professor, no qual o aluno é tido como mero receptor.

Em contrapartida, a segunda visão acerca do ensino de música, denominada por esse autor de visão criativa, nos últimos anos tem dado à educação musical uma nova perspectiva. Essa visão enfatiza a expressão, o sentimento e o envolvimento, representando uma trajetória por meio da qual o professor estimula seu aluno a construir o conhecimento utilizando-se da exploração e da criatividade.

Nesse caso, o aluno é visto como um inventor, um improvisador, um compositor. De igual modo, o papel do professor transforma-se de “diretor musical” para o de facilitador do aluno, estimulando-o, promovendo reflexões e questionamentos, aconselhando e orientando, em vez de somente demonstrar o som, a composição, o que foi criado e o que constitui o acervo universal da música.

Embora seja inegável que muitos alunos se desenvolveram segundo a visão receptiva, aprenderam a tocar, compor, apreciar e foram motivados a gostar de música, a aprendizagem por meio de oficinas que valorizam o processo de construção do saber, da tradição da música tonal, da habilidade e da qualidade musical também favorece a criação e proporciona a oportunidade de o aluno ser um “inventor” musical e um sujeito ativo na construção do conhecimento (SWANWICK, 1991).

A teoria espiral de desenvolvimento musical pode ser utilizada como fundamentação teórica para a construção de um currículo de ensino de música, como comprovam as pesquisas de Swanwick (1994), Hentschke (1993) e Oliveira e Hentscheke (1988). A viabilidade da utilização dessa teoria como suporte para um currículo em música ocorre juntamente com o Modelo de Atividades ou Parâmetros da Experiência Musical (T)EC(L)A, de Swanwick (1991), que consiste em um modelo de parâmetros ou atividades musicais, indispensáveis para o desenvolvimento da construção do conhecimento musical.

No processo de educação musical, os parâmetros primordiais na estruturação curricular são os relativos à composição, performance e apreciação, sendo a técnica e a literatura colaboradores desse processo. A junção de conhecimento e atividade é ideal no sentido de que são complementares no desenvolvimento musical do indivíduo (HENTSCHEKE, 2000).

Segundo Hentschke (1993, p. 69), “a teoria espiral pode ser considerada a primeira sequência de desenvolvimento fundamentada na natureza da experiência musical”. Nesse sentido, esse aporte teórico promove um suporte aos educadores musicais para a elaboração de um currículo em música que leva em conta os

estádios de desenvolvimento musical e subsidia aspectos relacionados à avaliação musical, além de reflexões sobre o valor da música no processo de educação e desenvolvimento do indivíduo.

É essa segunda visão do ensino de música que adotamos em nossa pesquisa. Em consonância com a teoria de desenvolvimento musical e com a perspectiva piagetiana, consideramos relevante analisar o processo de construção do conceito de música por meio de uma situação de oficinas lúdicas nas quais a música é tomada como jogo.

Nesse sentido, vemos na ideia de jogo piagetiana (1978) um elemento desencadeador de situações que permitem a inter-relação dos processos e mecanismos necessários à construção do conhecimento e que constituem, por si mesmos, situações-problemas carregadas de desafios e que implicam no uso de estratégias para sua resolução.

Para Swanwick (1991), a música é concebida como uma forma de jogo, que compreende três condutas lúdicas: domínio, imitação e jogo imaginativo. Sob essa perspectiva, o indivíduo pode manter sua relação com a música ao desempenhar três papéis distintos: criador, como compositor ou improvisador; intérprete, enquanto instrumentista ou cantor; e participante, ao apreciar uma música, ao assistir a um espetáculo, entre outros.

Ao relacionarmos esses dois teóricos – Jean Piaget e Keith Swanwick – na compreensão da música como jogo, pudemos perceber que ambos levam em consideração o fato de que o desenvolvimento do sujeito é dinâmico e circularmente dialético (PIAGET, 1980). Assim como no jogo, a música requer o uso da estrutura cognitiva por parte do sujeito, a qual sofre contínuos e progressivos aprimoramentos pelo processo de equilíbrio.

O fazer musical criativo, tal como concebido por Swanwick (2003), Schafer (1991), Gainza (1983) e Koellreutter (1997), será o norteador de nossa pesquisa, tendo a composição, portanto, um papel fundamental.

Tomamos como base um conceito mais amplo de composição, como o sugerido por Swanwick (1991), que assim a considera desde as mais simples manifestações musicais até as invenções mais complexas. Nesse caso, a própria improvisação pode ser entendida como composição. Portanto, nesta pesquisa, compreendemos composição e improvisação como sendo intercambiáveis em termos de sentido.

Essa compreensão ampliada de composição levou-nos a adotar as ideias de jogos de improvisação proposta por Koellreutter. Segundo esse educador musical, “a prática da improvisação permite perceber, refletir e conscientizar o conceito de música e ampliar sua dimensão” (BRITO, 2001, p. 92). Para ele, um dos aspectos principais do ato criativo é estimular o grupo a discutir sobre o fazer musical. Há compreensão da música como uma linguagem, um sistema de signos sonoros, ou seja, um meio de expressão (BRITO, 2001).

Tal entendimento da música como linguagem também é possível de ser inferida nas ideias de Swanwick (2003), que, embora não use o termo linguagem propriamente dito, considera a música como uma forma simbólica.

Sob essa perspectiva, a composição é uma forma expressiva de organizar os signos e de vivenciar a linguagem musical, o que permite uma reflexão sobre o fazer musical e o próprio ato criativo. As oficinas de música são, nesse caso, espaços importantes de vivências musicais que permitem desenvolver essa linguagem.

O presente estudo objetivou analisar, por meio de oficinas com jogos musicais, os significados atribuídos pelos participantes à composição como ato criativo. Os objetivos específicos que nortearam a pesquisa foram: 1) oportunizar, nas oficinas com jogos musicais, a vivência da composição, performance e apreciação; 2) investigar o modo como os sujeitos compreendem a música por meio das vivências nas oficinas; 3) refletir acerca dos procedimentos dos participantes para a proposição com vistas a educação musical na escola.

Tendo como base esses objetivos, buscamos desenvolver a pesquisa com oficinas de música tendo como suporte a perspectiva piagetiana da construção do conhecimento e autores da educação musical, como Swanwick (1991), Schafer (1991), Gainza (1983), Koellreutter (1997), que ao defenderem o ensino de música evidenciam a importância do ato criativo.

A pesquisa desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo descritivo-interpretativo (BOGDAN; BIKLEN, 1999) e contou com 12 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona norte da cidade de Londrina/PR como participantes.

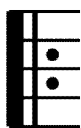
O primeiro capítulo – Referencial Teórico – trata dos processos de construção de formas diferenciadas de relacionamento com a Música (apreciação, performance e composição) e como esses papéis representativos relacionam-se

com a ideia de educação musical abrangente, tal como proposta por Swanwick (1994). Na segunda parte desse capítulo, buscamos possíveis aproximações entre o fazer musical criativo e a perspectiva piagetiana da construção do conhecimento. São trazidas algumas pesquisas que discutiram a educação musical na perspectiva teórica de Piaget. Na parte final do capítulo, relacionamos as ideias de jogo de Piaget (1977; 1978) com a compreensão da música como forma de jogo.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa utilizada. Esse estudo é proposto como descritivo-interpretativo, de abordagem qualitativa, e está embasado no método clínico piagetiano.

Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos os dados da pesquisa obtidos por meio das vivências em oficinas de música.

1 PRIMEIRO MOVIMENTO: REFERENCIAL TEÓRICO



Optamos por introduzir o referencial teórico que embasa o presente trabalho, apresentando um sucinto balanço das tendências realizado acerca dos estudos que envolvem Música e Psicologia, especificamente Psicologia da Música.

Partindo do pressuposto de que a temática da pesquisa está alocada na área de conhecimentos da Psicologia da Música, no levantamento bibliográfico realizado tomamos como descritores do mapeamento da evolução dos estudos desenvolvidos no cenário nacional: “educação musical; psicologia; psicologia da música e psicologia e educação musical”. Consultamos os seguintes bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical); e Anais dos Encontros Anuais da ABEM, no mês de outubro de 2011.

Nessa seleção, foi possível localizar 28 publicações veiculadas no Banco de Teses da CAPES, entre os anos 1996 e 2010. A opção por esse recorte temporal deu-se pela criação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, regulamentando o ensino da música dentro da disciplina de Arte, como uma das linguagens artísticas a ser trabalhada nas escolas, e pela atual situação da educação musical a partir do decreto da Lei Federal 11.769/2008, que estabelece a volta do ensino de música às escolas regulares desvinculado da disciplina de Arte.

Com relação aos artigos publicados na revista da ABEM, foram levadas em consideração as 22 revistas publicadas e disponibilizadas no site desde 1992, sendo a última de setembro de 2009. A escolha por esse periódico deve-se à importância da instituição para as publicações, discussões e efetivação da educação musical formal no cenário nacional. Como no *site* da instituição não é possível filtrarmos a busca da pesquisa por palavras-chave, foram lidos os resumos de todas as publicações das revistas da ABEM, sendo selecionadas para a leitura do texto integral, aquelas que apresentam consonância com o tema de nossa pesquisa.

Do mesmo modo, foi realizada a pesquisa nos anais dos encontros anuais

da ABEM. Dessa busca, foram selecionados trabalhos de 2001 a 2010, a partir da publicação no *site* da instituição. No caso de estudos que se repetiram nos periódicos e na plataforma CAPES, mantivemos somente a citação no banco de dados da CAPES. Como síntese dos resultados desse levantamento, obtivemos: 06 teses; 21 dissertações; 19 trabalhos publicados nos Anais da ABEM; e 11 artigos publicados na Revista da ABEM, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir.

Tabela 1: Registro do levantamento bibliográfico da produção nacional.

PUBLICAÇÃO	PERÍODO	SELECIONADOS
Anais Encontros da ABEM	2001 - 2010	19 artigos
Revistas da ABEM	1992 - 2009	11 artigos
Banco de teses da CAPES	1996 - 2010	28 pesquisas

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses estudos puderam ser agrupados em cinco categorias construídas para facilitar a visualização dos temas que concentram as produções da Psicologia da Música, área que aloca o tema de nosso estudo. Optamos por demonstrar, na Tabela 2, os temas e a quantidade de produção encontrada, reservando para o texto do referencial teórico a apresentação dos estudos que convergem com as discussões realizadas. Os demais estudos que compõem a busca, mas que não estão diretamente relacionados à temática de nosso estudo, encontram-se organizados no Apêndice A.

A partir da leitura e análise dos trabalhos encontrados, criamos cinco categorias para sistematizá-los, sendo elas: 1) Ensino-aprendizagem – refere-se aos trabalhos que trataram especificamente dos processos relacionados ao ensino e aprendizagem da música; 2) Processos perceptivos, emoção e composição – reuniu estudos que trataram da música relacionada a processos perceptivos, emoção e a composição musical; 3) Música e atendimentos especializados – agrupou as pesquisas que trataram das relações entre a música com a educação especial e educação inclusiva, programa de prevenção psicossocial, benefícios psicológicos da música e educação musical no contexto hospitalar; 4) Formação do profissional que trabalha com música – foram selecionados os estudos que tratam da formação do profissional que trabalha com música; e, 5) Jogos musicais – trata-se dos artigos que discutiram a ludicidade como experiência musical.

Tabela 2: Organização da produção por Categoria.

CATEGORIAS	Teses	Dissertações	Artigos
1. Ensino-aprendizagem	02	08	16
2. Processos perceptivos, emoção e composição	03	08	07
3. Música e atendimentos especializados	01	05	05
4. Formação do profissional que trabalha com música	01	00	00
5. Jogos musicais	00	00	02

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a tabela demonstrou, a categoria ensino-aprendizagem da música agrupou o maior número de estudos, totalizando 26 produções, sendo 16 artigos, 8 dissertações e 2 teses.

Observamos, nesses estudos, a incidência de discussões preocupadas com os processos de desenvolvimento e aprendizagem, com a defesa de uma postura ativa por parte do sujeito. Neles, predominou a indicação de metodologias de ensino que levem em consideração os processos de desenvolvimento mental do aluno.

Na segunda categoria demonstrada na Tabela 2, foram agrupados 18 estudos, sendo 7 artigos, 3 teses e 8 dissertações, que enfatizam os processos de percepção musical, compreendidos pela apreciação, memória, leitura e escrita musical, bem como analisam a relação da música com as emoções humanas, além de discutirem os aspectos envolvidos na composição musical.

Muitos estudos da área da Psicologia da Música preocupam-se com os aspectos relacionados à cognição musical e à percepção da música, incluindo a apreciação, a memória e a aquisição da leitura e escrita musical.

A terceira categoria reuniu 11 estudos, sendo 5 artigos, 1 tese e 5 dissertações, que se debruçaram sobre a temática da música no atendimento educacional especializado.

Na categoria quatro, foi localizado apenas 1 produto, sendo 1 tese que trata sobre a atuação dos profissionais que trabalham com música em projetos comunitários.

Na quinta categoria, denominada “jogos musicais”, foram encontradas 2 produções em artigos que discutiram a ludicidade como experiência musical, por meio de atividades de jogos relacionando-os à construção de conceitos.

Percebemos, por esse levantamento, que a discussão acerca da música como jogo ainda não é muito explorada, lacuna para a qual o presente estudo pretende contribuir. Essa relação que buscamos está sustentada no aporte teórico de Jean Piaget. Assim, julgamos pertinente discutir os processos envolvidos nos diferentes papéis próprios ao relacionamento com a música.

1.1 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE FORMAS DIFERENCIADAS DE RELACIONAMENTO COM A MÚSICA

Na defesa de uma educação musical abrangente, pensar os modos de relacionamento com a música é imprescindível, pois permite uma compreensão para além do produto da aprendizagem musical e desloca o olhar para os processos nela envolvidos.

Podemos nos relacionar com a música por meio de três modos: apreciação, performance e composição. Tais modalidades são interativas e devem fazer parte do processo de uma educação musical abrangente (SWANWICK, 1991), pois são indicadores fundamentais da compreensão musical e o meio através do qual ela pode ser observada.

Essas modalidades estão previstas no modelo elaborado por Swanwick (2003) denominado C(L)A(S)P¹. Além disso, foram considerados estudos da literatura que permitem lidar com as informações acerca da música e a aquisição de técnica musical.

Tendo como ponto de partida as modalidades propostas por Swanwick (1991) e compreendendo a importância de um trabalho que integre tais modalidades, buscamos ampliar a compreensão dessa temática pela leitura da produção de diferentes autores que compartilham a ideia de uma educação musical abrangente e que favoreça o pleno desenvolvimento do sujeito.

França e Swanwick (2002) defendem a importância da apreciação no engajamento do sujeito com a música no sentido de que a apreciação pode expandir

¹O termo C(L)A(S)P foi traduzido para o português como T(E)C(L)A. As atividades mais relevantes são composição, apreciação e performance/execução. As demais, literatura (L) e técnica (T), embora importantes, são secundárias (SWANWICK, 2003).

nossos horizontes musicais e nossa compreensão. Além disso, é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante sua vida.

Partindo do pressuposto de que a apreciação musical é a forma mais elementar de se relacionar com a música, visamos, neste estudo, ampliar o conceito de música a partir da ideia de “escuta pensante” ou “ouvido pensante” proposta por Schafer (1991).

O ato de escuta pode ser de uma peça musical ou dos próprios sons que estão à nossa volta, a chamada “paisagem sonora”. O termo paisagem sonora foi cunhado por Schafer aos sons do ambiente (*soundscape*), a partir do estudo por ele iniciado nos anos 1970, ao qual deu o nome de “*World Soundscape Project*”, desenvolvido na *Simon Fraser University* (Canadá). Esse importante projeto de Schafer (2001) teve como objetivo estudar o ambiente acústico para determinar como os sons afetam os seres humanos. A partir das informações que recolheu, esse autor propôs ações para obter um “desenho acústico” mais saudável e belo para o futuro.

Mesmo não sendo esse o objeto de nossa pesquisa, dele nos apropriamos dos conceitos de escuta e de paisagem sonora no intento de transpô-los ao fazer musical criativo desenvolvido em sala de aula. As oficinas de jogos musicais desenvolvidas nesta pesquisa foram pautadas na postura de escuta schafferiana e na utilização das paisagens sonoras como temas geradores das composições desenvolvidas pelos sujeitos, a exemplo do próprio autor, que fez uso dos mesmos procedimentos ao lecionar música em uma escola canadense, conforme relatado em seu livro *O ouvido pensante* (1991).

Consideramos o ato de escutar diferenciado do ato de ouvir. Enquanto “o ato de ouvir pode ser considerado como uma espécie de habilidade passiva, que parece trabalhar com o esforço consciente, escutar implica uma função ativa, envolvendo diferentes níveis de atenção e cognição” (SANTOS, 2002, p. 34). Ou seja, ouvir restringe-se a um ato fisiológico de recepção dos estímulos físicos do ambiente, escutar é um ato psicológico, pois implica compreender os sons significativamente, levando em consideração todo o contexto envolvido.

Ao pensarmos na música como linguagem, é possível estabelecer um paralelo com a ideia discutida por Larrosa (2007) acerca da condição de escuta como constitutiva da leitura, o que permite ao leitor vivenciar o papel de co-autor de

um texto. Como analisa Ramos (2011, p. 42) “ler com os ouvidos possibilita a quem o faz ser um leitor pelo exercício da escuta. Quando escuta, pode produzir suas tessituras com os sentidos que constrói a partir do texto que lhe é narrado, por exemplo.” Assim, se transportarmos essa compreensão para o universo da música, a composição e a interpretação, constituem-se ato de “leitura” ou de escuta.

Kater (*apud* SANTOS, 2002, p. 11) corrobora com esta compreensão de escuta ao dizer que:

nosso sentimento de apropriação e de pertencimento ao universo é exatamente proporcional àquilo que dele escutamos e, em consequência, compreendemos. Isso porque é através da percepção e das **formas criativas** de audição que temos condições de **re-interpretar** continuamente o mundo – “o outro” – e suas manifestações (sonoras e não apenas sonoras) (Grifo nosso).

No sentido de aproximar esse conceito de escuta do universo sonoro com o conceito de escuta adotado nas discussões acerca da leitura, recorreremos a Larrosa (2007, p. 134):

[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. O outro, enquanto outro, é algo que não posso reduzir a minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma em direção a si mesmo.

Nesse sentido, o que nos interessa, enquanto proposta de educação musical que considera o sujeito como principal agente de seu processo de conhecimento, é o ato de escutar, pois ao exercer a escuta o aluno já está em processo criativo. A escuta compõe, inventa, transforma (SANTOS, 2002).

Schafer (1991), preocupado em tornar cada indivíduo apto a verificar, analisar e refletir sobre os sons que estão à sua volta, convida-nos a sermos ouvintes ativos e pensantes. Tratando dessa questão, Santos (2002, p.34) apresenta a seguinte explicação:

Se, para o modelo acústico tradicional, o ato de ouvir caracteriza-se pela transferência de energia acústica sem, necessariamente, relacionar todos os componentes envolvidos em uma dada situação sonora, na qual o **som** é o **centro** do sistema, apresentando-se como um modelo objetivo, no modelo acústico proposto por Schafer (*soundscape model*), o **ouvinte** é o **centro**. Ao invés de um caminho de mão única, no qual a energia sonora é transferida linearmente de uma fonte para um receptor, seu modelo descreve um processo de mão dupla, um relacionamento equilibrado entre o ouvinte e o meio ambiente, apresentando uma abordagem metodológica muito mais qualitativa e dependente de distinções perceptuais do ouvinte (Grifo nosso).

Por se tratar de um comportamento não externalizável, a escuta, muitas vezes, é tida como a forma mais passiva das atividades musicais. No entanto, tal aparência de uma atitude receptiva não deve ignorar o processo ativo cognitivo que ocorre, uma vez que o sistema como um todo é mobilizado. Nesse sentido, a escuta pode ou não permear toda a experiência musical ativa, sendo uma dimensão essencial para o pleno desenvolvimento musical.

Outro modo de relacionamento com a música é por meio da performance. Por muito tempo, a performance, aliada à composição musical, era tida como atividade que exigia um grande virtuosismo, privilégio de poucos “gênios iluminados”. Esse conceito de gênio iluminado, porém, extinguiu-se com o advento da arte moderna. Evidentemente, no âmbito da educação musical, a performance tem como finalidade promover um fazer musical ativo e criativo, e não o de priorizar um alto nível de destreza técnica.

Em uma educação musical abrangente, tal como é proposto por Swanwick (1994), o conceito de performance extrapola o paradigma do instrumentista “virtuose”. Para o autor, performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde um acompanhamento utilizando percussão corporal a uma apresentação formal de uma peça a uma plateia.

No entanto, é preciso destacar que a abrangência do termo performance, adotado neste trabalho, não exclui o reconhecimento do cuidado com a técnica, a qualidade artística da execução e a escrita musical.

Koellreutter (*apud* BRITO, 2001) afirma que não existe nada que deva ser tão bem planejado, estruturado e executado como a improvisação musical. Nesse sentido, tais aspectos são considerados de forma a não extrapolar o fazer musical

criativo que oportuniza a quem produz decisões criativas e explorações musicais expressivas.

A performance seja qual for seu grau de complexidade, de acordo com França e Swanwick (2002), só pode se tornar uma experiência esteticamente significativa se o sujeito nela envolvido for encorajado a executar com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consciente.

A performance supõe um papel a ser representado, assim como a composição e a apreciação também tomam por referência distintos papéis, que permitirão modos diferentes de se relacionar com a música.

A vivência desses diferentes “papéis representativos”, por meio de jogos musicais, e os significados produzidos pelo sujeito a tais vivências, constituem o foco de nossa pesquisa.

A composição, como vimos anteriormente, é também uma das modalidades centrais do fazer musical, juntamente com a apreciação e a performance. Diversos autores, educadores musicais e compositores, defendem o papel e a relevância desempenhados pela composição ou o fazer musical criativo no processo de educação musical (SCHAFER, 1991; GAINZA, 1983; KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001; FRANÇA; SWANWICK, 2002).

O educador e compositor canadense Murray Schafer defende, em 1991, que a educação musical deve promover espaço para a criação, não se limitando apenas à reprodução de obras de compositores do passado por meio da performance tradicional assim se pronunciando: “[...] o que me interessa realmente é que os jovens façam a sua própria música, seguindo suas inclinações, conforme acharem melhor” (SCHAFER, 1991, p. 296).

Anteriormente, a educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza, em sua obra *La improvisación musical*, afirma que é inconcebível uma educação musical que não leve em consideração a livre expressão do indivíduo. Para Gainza (1983, p. 11), a educação musical deve “possibilitar ao indivíduo a oportunidade de explorar livremente o mundo dos sons e de expressar com espontaneidade suas próprias ideias musicais” (tradução nossa)².

² “Una educación musical o una terapia a través de la música], debería brindar al individuo la oportunidad de explorar libremente el mundo de los sonidos y de expresar con espontaneidad sus propias ideas musicales” (GAINZA, 1983, p. 11) – texto original.

Hans-Joachim Koellreutter, educador e compositor alemão naturalizado brasileiro, defende segundo Brito (2001) “a prática da improvisação permite perceber, refletir e conscientizar o conceito de música e ampliar sua dimensão” (p. 92). Para Koellreutter, um dos aspectos principais do ato criativo é estimular o grupo a discutir sobre o fazer musical.

Evidentemente, a composição é um processo essencial da e para a música, devido à sua própria natureza. Independente de seu nível de complexidade, gênero, estilo ou contexto cultural, a composição é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Tal argumento é suficiente para torná-la válida e relevante na educação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

Tomamos como base para definir composição o quadro conceitual sugerido por Swanwick (1991), que a considera desde as mais breves manifestações musicais até as invenções mais ampliadas. No contexto deste estudo, improvisação e composição foram consideradas sinônimas. Segundo França e Swanwick (2002, p. 9), “composição musical acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando-se 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”.

Em uma sala de aula, possivelmente, essas composições podem variar em duração, níveis de complexidade, propósito e contexto. Mas, desde que o sujeito esteja engajado com o propósito de articular e comunicar seu pensamento e sentimentos em um discurso musical, o produto resultante de sua composição deve ser considerado como expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva.

Ao considerarmos composição com tal abrangência não implica que tudo o que se fizer em composição será musicalmente significativo ou educacionalmente válido. Segundo França e Swanwick (2002, p. 11), o “potencial educativo da composição reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar”. No entanto, na educação musical não se pode prescindir de planejamento, organização, sentido social e validade educativa.

A abrangência do conceito de composição proposta por Swawnwick (1991) é possível observarmos nas ideias de jogos de improvisação do músico Koellreutter. Segundo esse educador musical, a música é compreendida como uma linguagem, um sistema de signos sonoros, ou seja, um meio de expressão (BRITO, 2001).

Ao improvisar, o sujeito usa critérios baseados em referenciais externos e

internos. Com base em suas experiências, ele seleciona o material com que irá trabalhar (fontes sonoras, tema, modo, escala, entre outros elementos); no decorrer de sua produção, surgem ideias musicais que se transformam e amadurecem. Para Koellreutter, a improvisação deve ser o principal condutor das atividades pedagógico-musicais. Ele adverte, entretanto, que nada deve ser tão preparado como uma improvisação, como dissemos anteriormente, alertando para a confusão entre improvisar e “fazer qualquer coisa”.

Koellreutter enfatiza também a ideia de que toda improvisação, no contexto da educação, deve atender a objetivos musicais e humanos, especialmente porque, para ele, o grande objetivo da educação musical tem o de ser a formação da personalidade do indivíduo. Desse modo, se um jogo de improvisação pode servir ao desenvolvimento rítmico, por exemplo, precisa também desenvolver capacidades humanas como as da concentração, autodisciplina, e incentivar o trabalho em equipe, a criatividade, a memória e o senso crítico, entre outros aspectos.

Gainza (1983) corrobora essa ideia e defende que a improvisação é uma forma de jogo-atividade-exercício que permite projetar e absorver elementos numa constante retroalimentação que ocorrem nos níveis corporal, afetivo, mental e social. Dessa maneira o improvisador: incorpora e metaboliza sensações, experiências, conhecimentos; desenvolve hábitos, habilidades, memória, imaginação, capacidade de observação e imitação e, adquire sensibilidade, consciência, segurança e confiança em si mesmo e em suas possibilidades.

Tal entendimento da música como linguagem, também, é possível de ser observado nas ideias de Swanwick (2003), que, embora não use o termo linguagem propriamente dito, considera a música como uma forma simbólica e utiliza, para isso, vocabulários bastante específicos da área da linguística como metáfora, discurso, sotaques, conversação, entre outros.

Por conseguinte, compreendemos a composição como uma modalidade expressiva do indivíduo em organizar signos, de vivenciar a linguagem dos sons, de pesquisar e experimentar os materiais sonoros, de perceber o som e o silêncio, de ampliar o conceito de tempo, e, sobretudo, de lhe permitir uma reflexão sobre o fazer musical e o próprio ato criativo.

1.2 POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE O FAZER MUSICAL CRIATIVO E A PERSPECTIVA PIAGETIANA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A relação entre a Epistemologia Genética e a Psicologia da Música foi objeto de interesse demonstrado em vários estudos. Alguns deles que nos antecederam buscaram, no referencial teórico piagetiano, a compreensão dos processos cognitivos relativos à aprendizagem de conceitos musicais. Optamos, porém, por apresentar aqueles relacionados ao estudo que desenvolvemos. Essa apresentação é feita tanto no sentido de valorizar os estudos que localizamos em nossa busca acerca do tema, informados nas Tabelas 1 e 2 da seção anterior, quanto para corroborar as reflexões que nos propusemos a realizar. Assim, as pesquisas localizadas na busca bibliográfica não serão agora agrupadas por categoria, mas apresentadas no texto à medida que o tema tratado as evocar.

De acordo com a perspectiva piagetiana, para que o desenvolvimento cognitivo ocorra, é necessário que o indivíduo atue no meio. Nesse sentido, a ação é precursora do pensamento e característica fundamental da inteligência.

A relação entre os processos de construção cognitiva e o fazer musical foi analisada desde a década de 1980 nos estudos da Psicologia da Música. Vários temas são tratados nessa perspectiva, inclusive a relação entre construção do conhecimento e aprendizagem de conceitos musicais, tema que permeou nossa análise. Em especial, evocamos o trabalho de Beyer (1995) que tratando dos múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e de suas influências sobre a educação musical. A autora analisou os diferentes processos cognitivos de 20 crianças de aproximadamente 9-10 anos de uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS. Em sua pesquisa abordou, especificamente, a evolução das diferentes hipóteses de grafias sonoras realizadas pelos alunos participantes de seu estudo, a partir dos sons produzidos pela professora na viola.

Segundo essa autora, é evidente a diversidade de respostas dos sujeitos aos mesmos estímulos físicos sonoros. Sugere como fundamental a necessidade de o educador musical levar em consideração os múltiplos caminhos envolvidos no processo de aprendizagem da música, bem como a necessidade de utilização de material musical diversificado para atender aos alunos de etapas diferentes do desenvolvimento e de um programa curricular que contemple os diferentes caminhos

de desenvolvimento musical, possibilitando, assim, um aproveitamento máximo do potencial de cada aluno.

Em outro estudo de referência nessa temática, realizado pela autora (BEYER, 1996), ela tratou dos múltiplos caminhos da cognição musical acerca do desenvolvimento na primeira infância, discutindo os processos cognitivos envolvidos na interação do sujeito com a música, a partir dos resultados de uma pesquisa realizada com quatro crianças com idades a partir de 2 anos e 2 meses e buscou acompanhar a construção mental do discurso musical reproduzido e produzido por elas.

Os dados coletados foram, então, mapeados de acordo com modalidades de ação musical comum aos quatro sujeitos e identificado o desempenho individual de cada criança quanto à construção de esquemas de reprodução e produção. Os resultados desse estudo evidenciam a importância de um trabalho em música com crianças, nos dois ou três primeiros anos de vida, evidenciando-se, desse modo, que a expressão musical seja reduzida a um processo de “transcodificação” de outras linguagens – gestual ou verbal – para que se chegue ao discurso musical. Quando tal acontece, a música passa a ser uma forma de expressão direta, que dispensa o auxílio de outras estruturas condicionantes para o seu funcionamento.

Esses estudos são interessantes à análise que fazemos, embora focados em crianças pequenas, pois oportunizam a discussão acerca da aprendizagem da música como processo de transformação constante das ações em operações internas, o que Piaget denomina de construção do conhecimento, como defendida em nossa pesquisa.

Na abordagem piagetiana, o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto, mas é consequência da interação constante e dinâmica entre ambos. Esse processo dinâmico compreende sucessivas tomadas de consciência por meio dos mecanismos envolvidos na interiorização das ações, da compreensão e da conceituação.

Em outros estudos, Beyer (2003; 2004) discutiu diferentes formas de movimento realizadas pelo bebê na aula de música, considerando as proposições de Piaget acerca do desenvolvimento no período sensório-motor. Seus estudos objetivaram levantar diferentes tipos de movimentos na aula de música, movimentos típicos para cada faixa etária e o nível de sua incidência, maior ou menor conforme a atividade proposta. Os dados foram coletados a partir das filmagens realizadas na

execução do projeto de extensão “Música para Bebês” (Departamento de Música/UFRGS), coordenado pela própria autora, com grupos de bebês de 0 a 2 anos, divididos em turmas por semestre de idade.

Os resultados demonstraram que há uma variedade de movimentos dos bebês, que se aproximam muito de suas vivências musicais e também afetivas. Além disso, evidenciam que os movimentos modificam-se conforme a criança vai crescendo, ligados às novas possibilidades que anteriormente não eram dominadas pelas crianças. À medida que a criança vai construindo novos esquemas aplicáveis aos objetos, ela pode aplicá-los, então, às atividades instigadas pela música, gerando novos movimentos e refinamentos na ação, como tocar forte e fraco, balançar o instrumento para frente e para trás, para um lado e outro, entre outras.

Dentre os estudos que discutem o processo de desenvolvimento musical, localiza-se o de Stiff (2008), que teve como objetivo principal compreender e explicar o desenvolvimento musical dos bebês tendo em vista as suas relações interpessoais no contexto do projeto “Música para Bebês” do Projeto de Extensão do Departamento de Música/UFRGS, anteriormente citado.

O referencial teórico do trabalho de Stiff (2008) fundamenta-se nos campos da educação, educação musical, psicologia e medicina e foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa, utilizando como método o da observação longitudinal.

A análise dos dados confirmou a hipótese proposta pela autora, qual seja a de que o desenvolvimento musical está vinculado às relações interpessoais do bebê. Ademais, salientam a importância do processo no seu desenvolvimento musical, confirmando que o projeto “Música para Bebês” demonstrou ser um espaço no qual tanto os bebês quanto os adultos puderam desenvolver relações interpessoais e vivências musicais múltiplas.

Por sua vez, Stahlschmidt (2002) investigou a função da música, enquanto atividade lúdica e elemento constitutivo da voz, na construção e consolidação dos laços mãe-bebê, ou cuidador-bebê, discutindo suas implicações para a estruturação psíquica e constituição do sujeito. Apóia as observações de seu estudo na análise do discurso francesa, na psicanálise, na psicologia do desenvolvimento e na educação musical. A coleta das informações aconteceu a partir de entrevistas com seus cuidadores, sobre a participação de 195 bebês no projeto “Música para Bebês” (Projeto de Extensão do Departamento de Música/UFRGS), focalizando apenas oito nesse trabalho.

As observações e entrevistas articuladas com o referencial adotado permitiram verificar a importância da função lúdica, estruturante e mesmo preventiva das atividades musicais, quando desenvolvidas em um ambiente estruturado.

Os estudos de Beyer (2003; 2004), Stalhschmidt (2002) e Stifitt (2008) convidam-nos a reconhecer a importância de enfatizar os processos de construção dos conceitos musicais. Essa preocupação também é verificada no trabalho de Kebach (2007) que teve por objetivos compreender como se constrói o conhecimento musical, qual o papel do organismo e do meio nessa construção e, especialmente, demonstrar se as estruturas musicais possuem algo de inato.

Kebach (2007) defende que as estruturas musicais não são inatas, mas construídas na interação entre sujeito (corpo e mente) e objeto (no caso, a música), muito embora o mecanismo de adaptação cognitiva possua características semelhantes ao de adaptação orgânica.

Nessa linha, Carneiro e França (2006), em um estudo de natureza teórica, analisaram o desenvolvimento de condutas sensório-motoras dos bebês e as relacionaram ao desenvolvimento musical, apoiando-se na teoria de Piaget (1896-1980) para compreenderem o desenvolvimento humano na fase sensório-motora.

Esse estudo focaliza o desenvolvimento do esquema de apreensão e as condutas sensório-motoras dos bebês, propondo algumas implicações pedagógicas para o desenvolvimento musical nessa idade no que tange à manipulação e exploração de fontes sonoras diversas. O trabalho de estimulação musical, conforme as autoras, estimula a formação de coordenações cada vez mais complexas dos esquemas auditivos, da apreensão e do gesto motor, quando desenvolvidas em contextos que permitem atividades lúdicas de audição, movimento, exploração e manipulação de instrumentos, fomentando, dessa forma, o desenvolvimento musical desde a tenra idade.

Piugh (2007) propõe a educação musical como espaço que contemple o papel ativo da criança e valorize os aspectos singulares do sujeito e de sua cultura pelo fazer musical criativo. Na construção de seu artigo, o autor articula as ideias de dois teóricos da psicologia: as de Piaget (1896-1980) e as de Vigotski (1896-1934). As conclusões desse estudo ressaltam a importância do clima das aulas de música como espaço que contemple o papel ativo do sujeito, que valorize sua singularidade, o sentido de pertencimento, a segurança e a possibilidade de que cada um construa seu conhecimento musical a partir de sua prática originada no seu meio cultural.

Anteriormente, Forato (1997) já havia defendido um ensino de música que parta da experiência vivida em direção à abstração dos conceitos. Baseando-se na discussão de desenvolvimento mental, a autora respeitando as etapas evolutivas, levanta possíveis implicações teóricas e aplicações práticas para o processo de Educação Musical.

Em um estudo de larga escala comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de 7 a 10 anos em escola regular, Barbosa e França (2009), verificam o efeito de duas condições: apreciação não direcionada (de maneira independente) e direcionada (após interferência do professor), utilizando como suporte teórico a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (1937 -) e a perspectiva piagetina.

Esse estudo atesta a importância de se investigar as variáveis atuantes nos processos pedagógico-musicais com vistas à criação de estratégias de ensino que venham a otimizar o desenvolvimento cognitivo da criança.

Weiland e Valente (2007) ao estudarem os aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes por meio do ensino de flauta doce, tendo por base a Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980) e a Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (1937 -), demonstraram que os recursos que utilizaram levou os alunos à operatividade desejada, facilitando a aprendizagem musical. Os dados empíricos foram coletados a partir de uma intervenção, realizada em uma escola pública, na cidade de Curitiba/PR com crianças de 7 a 12 anos, que participaram voluntariamente de um processo de ensino de música por meio da flauta doce. A pesquisa compreendeu a criação de recursos e estratégias figurativas, visando promover o pensamento operativo dos alunos, mediante o aprendizado musical.

Deckert (2008) analisou a construção do conhecimento musical circunscrito à passagem da imitação para a representação, no contexto da educação musical e apoiando-se na perspectiva piagetiana. A metodologia utilizada nessa investigação foi a pesquisa quase-experimental. Os sujeitos de pesquisa foram crianças de 5 a 7 anos de idade. Com os resultados encontrados, verificou que havia correspondência entre as condutas próprias ao processo de imitação e a construção dos conceitos musicais.

Subieta (1998) propõe o ensino básico da clarineta a partir de estudos de método de ensino para o instrumento. A autora defende a aplicação das ideias da

perspectiva piagetiana ao ensino básico de clarineta para crianças, principalmente aquelas que se encontram no estágio das operações concretas (7 a 11 anos, aproximadamente), período no qual acredita-se ser mais adequado para iniciar o estudo fundamental da clarineta.

Borges (2004) sugere o uso de uma metodologia direcionada ao ensino do piano, levando em conta o desenvolvimento da autonomia. A hipótese central da pesquisa era a de que o professor de piano pode enriquecer seu trabalho, principalmente com alunos adolescentes, se conseguir oferecer um ambiente escolar propício ao desenvolvimento da autonomia. Estudou essas relações em uma escola de música particular localizada em Goiânia/GO. Contou com a participação de uma professora e quatro alunos com idades entre 13 e 16 anos, coletando dados em situação de observação participante e com entrevistas.

De acordo com a autora, a análise e a discussão dos resultados permitiram não apenas que fosse confirmada a hipótese central da pesquisa, como, também, a de propor sugestões metodológicas para o ensino de piano.

Neves (2002) investigou procedimentos didático-pedagógicos em música, especificamente no ensino do piano e do teclado. Teve como foco o desenvolvimento da percepção auditiva e os processos de criação, a partir de experiências significativas, compatíveis com um fazer musical criativo. A teoria de Piaget referente à aquisição do saber, como produto da mediação da ação do sujeito sobre o objeto e a reorganização posterior do mesmo, ou seja, ação e reflexão – prática e teoria, vistas como um conjunto interdependente, serviu como pressuposto teórico dessa pesquisa. O campo da investigação circunscreveu-se a uma turma de nove alunos entre 7 e 10 anos de idade. A partir da vivência e da percepção dos elementos estruturais de uma canção (captada pelo ouvido), os alunos desenvolveram a técnica pianística, a improvisação, a composição, a harmonização e a transposição.

O trabalho de Neves (2002) é uma proposta de educação musical abrangente, por meio da qual o aluno deve participar ativamente da construção do seu conhecimento a partir de experiências significativas, compatíveis com o fazer musical imaginativo, reflexivo, consciente, consistente e expressivo.

Bündchen (2009) investigou a relação do movimento corporal na construção do conceito de ritmo a partir de um trabalho de composição coletiva, abrangendo os seguintes momentos: composição rítmico-corporal; representação gráfica; entrevista

individual; aprendido em grupo, desenvolvido junto a um coral de 30 meninas de 11a 18 anos. Buscou um aprofundamento do conceito de tomada de consciência, a fim de analisar o processo de construção rítmica dos sujeitos de pesquisa. Na metodologia, empregou o Método Dialético-Didático, uma extensão do Método Clínico, na observação e na intervenção com os grupos e nas entrevistas individuais.

Os resultados desse estudo mostraram que o envolvimento do movimento corporal favorece a compreensão da estruturação rítmica, desencadeando tomada de consciência a partir da observação de si mesmo, pois o próprio corpo em movimento desenha tempos no espaço. Além disso, sentir o próprio corpo nesse processo favoreceu a performance de modo geral, contribuindo para a afinação, a descontração e a expressividade do grupo.

Specht (2009) investigou o desenvolvimento do cantar. A pesquisa foi desenvolvida com 19 professores da rede municipal de educação infantil de Campo Bom/RS. A fundamentação teórica estruturou-se sobre áreas que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem do canto, alinhando ideias da fonoaudiologia, do canto, da técnica vocal e da linguística.

Os resultados apresentados e analisados nesse estudo revelam que o fato de o sujeito cantante ser ativo, criativo e reflexivo favoreceu a compreensão técnica, musical e expressiva do canto. Isso, por sua vez, desencadeou uma apropriação da voz por parte do sujeito com a conseqüente construção de novos possíveis que podem significar uma autonomia vocal.

Nos estudos citados, são abordados diferentes aspectos do processo de transformação que ocorre entre a ação e a compreensão, tal como analisados por Piaget (1977; 1978), quando estabelece um contexto comum de construção, mas diferenciando-os enquanto processos: saber-fazer e compreender. A primeira relaciona-se à razão de ser das coisas, ou seja, ao saber-fazer. A segunda relaciona-se à sua utilização correta, nesse caso, a conceituação ou ação e pensamento. O estudo das relações entre ambas confirma que a ação é uma forma de conhecimento que independe da compreensão, ou seja, pode se organizar sem tomada de consciência dos meios empregados. A conceituação, por sua vez, dá-seno plano do pensamento e há um grande gasto de energia para que isso ocorra.

Esse estado de consciência, para Piaget, não se refere a um estado de “iluminação” ocorrido no processo de desenvolvimento do sujeito que torna os elementos perceptíveis sem com isso modificá-los, mas se trata de um processo de

construção. Piaget (1977, p. 127) afirma que “[...] na realidade a consciência é uma verdadeira construção, que consiste em elaborar um todo em seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados”.

A tomada de consciência não consiste, portanto, em iluminar o que escapava à consciência, mas antes nos efeitos de uma reconstrução cujos resultados acabam por serem superiores ao conhecimento em ação. Nesse sentido, a conceituação resulta de um processo de interiorização sobre o qual incidem sucessivas tomadas de consciência, respeitando as leis da lógica pertinentes a estrutura cognitiva do sujeito.

Vale ressaltar que, ao sujeito realizar com êxito suas ações e utilizar procedimentos corretos e satisfatórios, não significa por si ter havido tomada de consciência. O sujeito, ao significar seus próprios procedimentos, pode, inclusive, demonstrar que não possui compreensão da ação que acabou de executar. Isso revela que o esquema de ação envolvido ainda não foi discriminado pelo próprio sujeito. No processo, é importante que ele seja capaz de evidenciar porque escolheu um caminho e não outro e que compreenda quais alterações realizou durante a ação e quais foram significativas, independente do acerto ou erro da ação. A partir do momento em que o sujeito constata acerto ou erro na resolução do problema, essa ação ou cadeia de ações torna-se consciente, levando-o a novas escolhas para adaptar seus esquemas de ações e atingir o fim desejado.

Porém, assim como não se pode afirmar que ações com êxito garantem a tomada de consciência, é incorreto dizer também que, apenas buscando corrigir as inadaptações da aplicação dos esquemas aos objetos, o indivíduo chegue à tomada de consciência. A tomada de consciência é um processo dinâmico e progressivo, resultante de vários fatores que independem do sucesso ou fracasso da ação material.

Macedo (1994, p. 166) afirma que:

[...] a estrutura das ações (suas coordenações) e a estrutura do pensamento (suas operações) são inconscientes para aquele que as realiza e que pode observá-las ou usufruí-las apenas por seus efeitos ou manifestações. Tomar consciência é compreender neste plano – o do consciente – o que se estrutura e se realiza em outro plano – o do inconsciente.

Independentemente do produto final, a compreensão só existe quando o sujeito constrói seus próprios procedimentos, sejam eles de êxito ou fracasso. O que realmente importa é a reconstrução das ações no campo do pensamento. Essa reconstrução une processo ao produto.

Ainda que extensa, transcrevemos a reflexão de Macedo (1994, p. 167):

[...] tomar consciência da ação é transformar o fazer em compreender. A ação é, com efeito, um fazer (réussir): realiza-se entre objetos, coordenados entre si no espaço e no tempo; daí seu caráter objetivo, causal presente, sucessivo e comprometido com um resultado ou êxito. A consciência da ação é um compreender (compreende) ou conceber; realiza-se entre representações, coordenadas entre si no pensamento; daí seu caráter imaterial, a-espacial, a-temporal, simultâneo e comprometido com o que a ação é (sua verdade), e não com sua realização. Fazer e compreender são dois sistemas cognitivos. O fazer depende da construção dos procedimentos, de um 'como fazer'. O compreender depende da construção de uma 'teoria' sobre esses procedimentos, de um 'por que fazer'. Por isso, para Piaget, tomar consciência não é 'falar' da coisa, mas compreendê-la, isto é, coordenar, no plano do pensamento, sua estrutura, sua lei de composição.

Nesse sentido, as possíveis aproximações dos autores que defendem o fazer musical criativo no processo de educação musical com os pressupostos da perspectiva teórica piagetiana estão localizadas na defesa de que a composição deva ser precedida de uma reflexão como forma de os sujeitos significarem as ações tomadas no processo de criação (SCHAFER, 1991; PAYNTER *apud* FRANÇA; SWANWICK, 2002; KOEULLRETTTER *apud* BRITO, 2001; SWANWICK, 1991; GAINZA, 1983).

Embora não utilizando explicitamente o conceito de "tomada de consciência" tal como é concebido por Piaget, entendemos que ao se tratar do ato criativo ou a composição estes por ocorrerem tanto no campo da ação como do pensamento, a correspondência é garantida. Em ambos os referenciais, o produto final, ou seja, a execução (saber-fazer) é menos interessante que o processo que a produziu. Em nosso entendimento, essa proposição é coerente com o conceito de tomada de consciência da ação e os processos de regulação analisados por Piaget (1975; 1977; 1978).

Reconhecemos isso no modo como Paynter (*apud* FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 18) concebe a composição. Para ele, o trabalho criativo é “a maneira mais certa para os alunos desenvolverem o julgamento musical e compreenderem a noção do ‘pensar’ musicalmente”.

Maffioletti (2005) investigou a formação do conhecimento novo na composição musical infantil, vinculando os avanços na área da música aos processos de abstração reflexionante. Em seu trabalho, apoiado na Epistemologia Genética, empregou o método clínico como metodologia de pesquisa. Para a análise das composições utilizou os fundamentos psicológicos da semântica musical de Michael Imberty. A autora analisou 76 composições musicais elaboradas por 70 sujeitos de 6 a 12 anos, alunos de uma escola da rede particular de ensino de Porto Alegre/RS. Os resultados mostraram que o desenvolvimento da composição caracteriza-se pela construção gradativa de uma visão de conjunto. Esta é propiciada pela formação de interdependências e conexões que modificam os modos de produzir o conhecimento, permitindo novas articulações na macroestrutura da composição. O desenvolvimento da composição musical implica, então, em aprendizagens que fundamentam as trocas simbólicas na área da música.

Nesse sentido, a ação é precursora da ação mental (operação), que por sua vez resulta de um processo de transformações intensas e inconscientes ao sujeito, conforme avançam os graus de conceituação aos quais uma ação é submetida, o que Piaget (1977) denomina de Processo de Tomada de Consciência.

A tomada de consciência é, portanto, a integração em níveis, desde as simples ações materiais até as operações mais complexas, constituindo-se em uma leitura da própria ação. Seu movimento característico é compreendido como um afastamento das questões periféricas que desencadeiam a consciência, tais como a busca consciente de novos meios para atingir determinado objetivo e com uma interiorização cada vez maior das ações e do pensamento.

Koellreutter (*apud* BRITO, 2001, p. 92) corrobora essa ideia, ao afirmar que “a prática da improvisação permite perceber, refletir e conscientizar o conceito de música e ampliar sua dimensão”, ou seja, podemos compreender o percebido e a própria ação realizada, gradativamente. Essa é a proposta de Piaget no que concerne à reflexão como uma (re)significação da ação.

Swanwick (1994, p. 85) afirma que, no trabalho com composição, o sujeito pode “decidir sobre a ordenação temporal e espacial dos sons, bem como sobre a

maneira de produzir os sons e o fraseado”. Nesse sentido, a composição extrapola o saber fazer. A composição, para Swanwick (1992), estende ao máximo o exercício da tomada de decisão expressiva, habilidade determinante no fazer musical. Compor, para ele, é “uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões” (SWANWICK, 1992, p. 10).

Assim, podemos considerar que o sujeito compreende musicalmente, quando em pensamento realiza ou se propõe a realizar a ação. Com base em tais considerações, estabelecemos ligação entre o processo construtivo do conhecimento pelo sujeito e a atividade lúdica no fazer musical criativo, que, em nosso entendimento, contempla não só o âmbito do “fazer”, como também envolve a compreensão e promove desenvolvimento da estrutura cognitiva do sujeito.

O sistema cognitivo é ao mesmo tempo aberto, no sentido das trocas com o meio, e fechado em ciclos, subsistemas ou estruturas. Dito de outro modo, o sistema cognitivo humano é aberto, porque busca no ambiente os elementos necessários para sua completude, e fechado, por obedecer invariavelmente a seu mecanismo funcional (PIAGET, 1975).

As estruturas cognitivas possuem um mecanismo que obedece a propriedades de funcionamento ocasionadas por duas invariantes fundamentais: organização e adaptação.

A organização traz consigo um dinamismo que gerencia o sistema para ajustar as mudanças internas e garantir sua continuidade. Todo ato inteligente é resultante de uma organização, pois a apreensão da realidade envolve relações múltiplas entre ações cognitivas, conceitos e significados das ações, ou seja, a organização responde pela totalidade e pelas relações de interdependência do sistema. A organização cognoscitiva possui, segundo Piaget, três caracteres peculiares interligados, que são: conservação, interação das partes diferenciadas e reconstrução do próprio conteúdo da organização. A organização é inseparável da adaptação e vice-versa por serem processos complementares de um único mecanismo funcional. A adaptação intelectual é resultante da assimilação e da acomodação.

O ambiente alimenta, dá completude ao sistema cognitivo. Essa completude, porém, é direcionada e permitida pelos esquemas já incorporados, que representam o universo de saber que o sujeito dispõe no momento, os únicos que ele dispõe. O

confronto com um objeto novo desestabiliza o sistema cognitivo, sempre que ele não tiver esquemas apropriados para assimilá-lo, e essa desestabilização, também chamada de perturbação, gera a necessidade de acomodação do novo ao sistema de cognição, possibilitando, assim, um equilíbrio circunstancial e circunscrito àquele conteúdo.

No caso da criação musical mais formal, existem certos suportes que são definidos pelas estruturas de um idioma musical em particular. Por exemplo, no caso de um solo de jazz, um estilo com parâmetros bem delimitados e conhecidos dos músicos, a estrutura da produção em si pode ser recriada e transformada pelo sujeito que está criando (HARGREAVES, 1986).

Toda vez que o sistema cognitivo entra em contato com uma situação nova, desconhecida pelo sujeito, este busca interpretá-la usando de imediato os esquemas de conhecimento (já construídos) que lhe auxiliem a compreensão do novo. No entanto, quando o indivíduo em seu sistema cognitivo não dispõe de esquemas anteriores que lhe possibilitem a apreensão do novo, o sistema cognitivo entra em desequilíbrio, pois reconhece lacunas não antes conhecidas. Se por um lado, os desequilíbrios são fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, por outro instiga o sujeito a ultrapassar um determinado estado de conhecimento e a procurar novas direções.

O desequilíbrio ou perturbação impele o indivíduo a encontrar uma forma de neutralizá-lo, a encontrar um equilíbrio, novo, porém, “majorado” em relação ao anterior. Em si, constitui o móvel para a busca, sem o qual o conhecimento do indivíduo permaneceria estático. A fecundidade do desequilíbrio decorre da possibilidade do indivíduo em superá-lo. A fonte real do progresso deve, pois, ser identificada pela reequilibração, no sentido em que esta se caracteriza como um melhoramento da anterior, cuja insuficiência foi a responsável pelo desequilíbrio.

Os desequilíbrios percebidos pelo indivíduo, ocasionados pelas perturbações, constituem um fator essencial na aquisição do conhecimento, que é o dele sentir necessidade, portanto, motivação para a mudança. A capacidade de superá-los é fonte de progresso, tendo em vista o melhoramento da forma precedente que era simultaneamente insuficiente para solucionar e responsável pelo conflito vivenciado. No entanto, a mudança dos esquemas, responsável por novas aprendizagens, é condicionada pelo grau de perturbação sentida, como as esclarece Delval (1997, p. 112):

Aprendemos mais em situações moderadamente novas, que possamos resolver modificando nossos esquemas anteriores. Se a situação for idêntica a uma outra anterior, basta-nos aplicar os esquemas que já possuímos. Se for totalmente nova, ser-nos-á difícil agir eficazmente para atingir a meta. Se, contudo, tiver aspectos em comum com situações precedentes, mas também apresentar algumas diferenças, então, seremos capazes de formular novos esquemas e de aprender.

Há variedade no grau de perturbações a qual pode ser diferenciada em duas grandes classes: uma que se opõe à acomodação por resistências do objeto, tornando-se obstáculo à assimilação recíproca de esquemas ou de subsistemas. É, em geral, a causa de fracassos ou de erros. Nesse caso, as regulações que advêm são as que comportam *feedbacks* negativos, correções; a outra é causada pelas lacunas que se caracterizam por ausências de condições para que uma ação seja concluída. Não se pode dizer, porém, que toda lacuna percebida pelo indivíduo venha a se constituir em uma perturbação. Ela só é assim percebida quando sua carência é reconhecida pelo sistema. Para que isso aconteça, é preciso que o sistema cognitivo detecte a insuficiência assimiladora de esquemas de conhecimento indispensáveis para a solução de um problema. A lacuna, antes não percebida, passa a ser percebida e, portanto, manifesta-se no sistema cognitivo provocando desequilíbrio.

Se as regulações entre os esquemas cognitivos são reações às perturbações, há que se destaque que nem toda perturbação resulta em uma regulação. Esta só ocorre quando o sujeito, tendo repetido uma determinada ação (A), modifica a ação repetida (A'') com base nos resultados experimentados. A regulação manifesta-se pela correção da ação (por um *feedback negativo*) ou pelo reforço (*feedback positivo*).

Por conseguinte, não se pode falar em regulações quando uma perturbação provoca apenas uma repetição da ação, sem que ocorra alguma modificação, ou no caso de uma ação cessar por conta de um obstáculo.

O *feedback* positivo é um tipo de reforço que alimenta a mudança dos esquemas de assimilação, e que pode remediar alguma lacuna. O *feedback* negativo, pode ser compreendido como algo que afasta obstáculos, anula ações, modifica os esquemas e elimina um movimento anterior em detrimento de um novo. Piaget (1975) acredita que os *feedbacks* positivos e negativos funcionam

concomitantemente e se complementam: o primeiro como reforço e o segundo como correção. Ambos são necessários, tanto para o funcionamento de qualquer conduta, como para a formação de qualquer esquema ou estrutura.

Na dinâmica contínua das regulações, as afirmações e negações desempenham papel importante, mesmo que o sujeito não tome consciência disso. Em seu próprio mecanismo, a regulação faz intervir dois processos de sentidos contrários o da retroação, que conduz à retomada do resultado de uma ação, e o da proação, que conduz a uma correção ou a um reforço. Coordenar dois subsistemas ou captar a comunalidade entre esquemas implica fazer negações parciais, diferenciar algo igual a X e diferente de X (não X). As negações parciais possibilitam as diferenciações e são indispensáveis à coordenação.

As regulações implicam compensações. Uma compensação é uma ação que pretende anular ou neutralizar a perturbação. Pelas compensações, o sujeito pode lidar com transformações ao ser capaz de opor uma ação ou proposição a outra ação que, virtualmente, anula ou neutraliza o efeito da primeira por uma reconstrução.

No jogo permanente entre a assimilação e a acomodação, deve-se considerar, ainda, o processo de abstrações. Piaget (1975), ao explicar os mecanismos de regulação que conduzem às reequilibrações, com aprimoramento consequente das estruturas cognitivas anteriores, conceitua o processo da equilibração majorante, responsável pelo desenvolvimento do sistema cognitivo humano. O termo majorante, no sentido de relativo ao nível equilíbrio anterior, significa o nível de adaptação do sujeito ao objeto do conhecimento, que pode ser tanto físico como social. Para que aconteça em construções cada vez mais elaboradas, aperfeiçoadas, complexas, o que explica a criação do novo ou a criatividade lógica na teoria piagetiana.

O conceito de criatividade, no âmbito musical, é bastante complexo, pois persiste o mito de que ela é uma qualidade inerente a alguns poucos indivíduos “iluminados”, capazes de criar obras grandiosas e prodigiosas. Essa temática na música, a da criatividade, tem atraído a atenção de diferentes pesquisadores, sobretudo daqueles dedicados à psicologia da música, dentre eles Hargreaves (1986).

Hargreaves (1986) comenta que o conceito de criatividade tem duas abordagens distintas: uma baseada na natureza do produto, outra nas peculiaridades

da pessoa.

No primeiro caso, entende-se criatividade como simplesmente produto do indivíduo. Por exemplo, a criatividade do cientista será medida pelo número de publicações, descobertas, artigos, entre outros feitos. De acordo com Hargreaves (1986, p. 45), “a principal limitação dessa abordagem é que as definições operacionais da criatividade são restritas à classe particular de produtos criativos em consideração e, portanto, carecem de generalidade”³ (tradução nossa).

Na segunda abordagem, a criatividade está implicitamente relacionada às características individuais da pessoa. Nesse caso, todos são vistos como criativos, em menor ou maior grau. Tal conceito, de certa forma, desmistifica a tradição em se pensar a criatividade em música como algo particular de alguns indivíduos, e passa a considerá-la como um aspecto comum do comportamento humano, observável tanto na produção de uma criança quanto na de um grande artista.

O autor em foco defende a ideia de “criatividade cotidiana”⁴ como uma qualidade possuída por todos⁵. Curiosamente, algumas pessoas inibem-se em desenhar, pintar, escrever ou tocar um instrumento, pois pensam não ter capacidade suficiente para isso. Evidentemente, não há dúvidas de que isso ocorre com a composição musical, especialmente se os resultados são, de alguma forma, públicos. Para ele, essa “‘mistificação’ impede muitas pessoas a embarcarem numa atividade criativa, e, assim, de cumprir seu potencial”⁶ (HARGREAVES, 1986, p. 146. Tradução nossa).

Para Piaget (1985), o conceito de criatividade está relacionado ao da construção do novo. Segundo ele, para o sujeito agir, necessita antes de tudo tornar possível para si a ação ou a ideia. Nesse sentido, se o sujeito não tem consciência de que existem possibilidades de atuação sobre uma determinada situação, a ação não se concretiza. Uma ideia ou possibilidade concebida pelo sujeito desencadeia outras ideias e possibilidades, ou seja, construção do novo – criatividade.

Podemos afirmar que a construção de possíveis está diretamente

³“The main limitation of this approach is that the operational definitions of creativity are restricted to the particular class of creative products under consideration, and therefore lack generality” (HARGREAVES, 1986, p.145) – texto original.

⁴“Everyday Creativity” (HARGREAVES, 1986).

⁵“Having established this point as far as the psychometric criteria are concerned, there is nevertheless a lot to be said in favour of the idea of ‘everyday creativity’ as a quality which is possessed by all” (HARGREAVES, 1986, p. 146).

⁶ “I suspect that ‘mystification’ prevents many people from embarking on creative activities, and thereby from fulfilling their potential” (HARGREAVES, 1986, p. 146) – texto original.

relacionada à evolução dos níveis operatórios, e que supõe um processo gradual e evolutivo. Essa evolução atinge seu grau “ilimitado”, porque a criatividade consiste basicamente na busca constante para retirar do desconhecido um dado. Isso nos leva à constatação de que, quanto mais conhecemos, mais ainda temos a conhecer – ou seja, constatamos o ilimitado.

O processo adaptativo responsável pela ação sobre o novo, tornando-o conhecido, tem em sua essência a predominância da acomodação sobre a assimilação. Novas lacunas surgem e, para preenchê-las, o processo reinicia. A lógica impõe uma organização a esse processo acomodatório, normatizando as necessidades, impelindo o sujeito a resolver as questões impostas pelo desequilíbrio, sem rejeitar a perturbação, um processo que pode garantir o preenchimento constante das lacunas.

A criatividade, para Piaget, surge com base em analogias, pois, na criação do novo, o sujeito está constantemente buscando nos elementos novos grandes semelhanças ou pequenas diferenças, utilizando o que já é real, conhecido, para ele.

De acordo com Wadsworth (1997, p. 133), “as analogias são de interesse porque elas requerem a construção e a comparação de relações entre os membros que incluem a analogia. De acordo com Piaget, estas relações só podem surgir através da abstração reflexiva”. A abstração reflexiva, por sua vez, é o principal mecanismo presente na construção de todo conhecimento lógico-matemático.

Nesse sentido, a abstração reflexiva é responsável por um pensamento interno ou uma reflexão baseada no conhecimento disponível. No nível operacional formal, a reflexão interna pode resultar em conhecimento novo – uma nova construção. A questão da criatividade, sob a ótica piagetiana, envolve três aspectos: o real, o possível e o necessário (MAFFIOLETTI, 2005).

Segundo Piaget, em sua obra *O possível e o necessário* (1985/1986), o real em si mesmo é composto por objetos e acontecimentos conhecidos ou desconhecidos. Existe em si, independentemente do sujeito. O possível supõe o campo livre das combinações de ações. Inscreve-se no campo das inferências do sujeito. O necessário é definido como produto das atividades do sujeito e está subordinado às deduções que o sujeito realiza em e sobre uma situação. Assim, as inferências ou ensaios produzidos pelos sujeitos na composição são possíveis a serem socializados nos diferentes arranjos interpares: trios, quintetos, duos e com

todos os participantes. Para atingir o objetivo na composição, o sujeito gera, a partir do que conhece, diferentes possibilidades de atuação.

Compreendendo a composição e a improvisação musical como manifestações criativas, assumimos, neste trabalho, que todos os indivíduos têm potencial criativo que pode ser desenvolvido e que a composição musical pode promover esse desenvolvimento.

Como vimos, apreciação, performance e composição são modalidades de ação, essenciais para o indivíduo se relacionar com a música. Tais modalidades, em sua singularidade, natureza psicológica e procedimentos, proporcionam vivências de diferentes “papéis representativos” ao sujeito, de modo a desenvolver sua compreensão e comunicar seu pensamento musical.

Os jogos de criação constituem um dos principais condutores do processo de educação musical, pois provocam ações intencionais por parte do educando que possibilitam o exercício criativo e o desenvolvimento da sua comunicação na linguagem musical. Os jogos garantem ao sujeito a possibilidade de vivenciar diferentes papéis representativos (como compositores, intérpretes ou participantes), bem como a vivência e a compreensão de elementos essenciais da música, como som, silêncio, timbre, forma, textura, altura, ritmo, melodia, entre outros.

Por meio de tais jogos, o sujeito pode se expressar musicalmente e oportunizam ao pesquisador a observar e analisar como o indivíduo exerce a escuta, percebe a música e como se relaciona com os materiais sonoros.

1.3 A MÚSICA COMO JOGO

Em nossa busca bibliográfica, encontramos apenas duas pesquisas que se propuseram a estudar a música como jogo.

Schroeder (2007), em seu trabalho, analisou a música na escola, pensando uma possibilidade de trabalho a ser realizado por professores não especialistas, mas que não deixasse de ser musicalmente significativo. Os objetivos da proposta envolveram tanto discussões acerca da formação do professor quanto o fornecimento de subsídios para sua atuação em sala de aula. A parte prática do projeto foi desenvolvida em contextos de formação inicial e formação continuada de

professores, na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A autora adota como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural. Partindo das identidades (traços e modos de ação) entre o jogo e a música, a autora propõe um caminho metodológico que toma como ponto de partida jogos e brincadeiras, possibilitando, dessa forma, uma incorporação “espontânea” de valores estético-musicais, sem os quais o caráter educacional da música fica comprometido.

Além do trabalho com elementos mais propriamente estruturais (forma e ritmo), a autora busca o desenvolvimento de uma “atitude” musical, de uma compreensão do que na música é essencial e permanente, bem como do que é atualizável a cada composição ou execução. Embora ainda experimental, a proposta desse projeto tem se mostrado um campo fecundo para a ocorrência de atividades musicais nos anos iniciais da escolarização que sejam prazerosas e criativas e, que ao mesmo tempo, contribuam para uma educação musical mais global. Compreendendo a música como um dos modos que a criança tem de significar o mundo e de nele interagir, a autora defende que isso só se torna possível quando a música é abordada efetivamente como uma forma de linguagem, como algo que é significativo, que produz sentidos e que, portanto, permite leituras em diversos níveis.

Herrera (2007) propõe, baseado em uma ideia lúdica de experiência musical na sala de aula, uma série de atividades de jogos para formação de conceitos e competências musicais. Os objetivos a serem alcançados com tal proposta tratam de questões relacionadas com a música e o movimento, incluindo: a consciência do pulso e do metro e diferentes atmosferas sonoras que podem aparecer a eles associados; o andamento; a forma musical, entre outros.

Essa compreensão do ensino de música suscita discussões acerca de como o jogo pode constituir-se possibilidade de (re)conhecer concepções e significados próprios aos processos de ensinar e aprender.

O jogo, na teoria piagetiana, ocupa um espaço bastante valorizado, pois é um tipo de interação significativo à construção do conhecimento. Para Piaget (1977; 1978), o jogo tem seu *locus* de funcionamento no processo de inteligência constituído pela adaptação, ou seja, implica no predomínio da assimilação sobre a acomodação por parte de quem nele se envolva.

Sobre o espaço do jogo na perspectiva piagetiana, Oliveira (2005, p. 16) diz:

O jogo, nessa concepção, é percebido como um elemento desencadeador de situações que permitem a inter-relação dos processos e mecanismos necessários à construção do conhecimento e constituem por si mesmos, situação problema carregada de desafios ou estratégias para resolução. O jogo pode desencadear, através de sua estrutura, os mecanismos necessários ao processo de tomada de consciência como, por exemplo, ao ter o sujeito que controlar os meios e criar estratégias adequadas para vencer os obstáculos impostos pela situação lúdica. Dizemos então que o jogo pode ser o elo entre a ação e a compreensão com reflexão da ação, no sentido de estabelecer relações entre a atividade prática de conhecer um objeto e a sua apropriação do mesmo em um sistema de relação lógica que pertence ao sujeito.

Para termos uma dimensão do lugar do jogo nos estudos de Piaget, abordaremos algumas obras nas quais o autor analisa os procedimentos de jogadores nos jogos de regras com o intuito de compreender os processos cognitivos envolvidos em diferentes situações lúdicas. Elegemos três obras porque, nelas, Piaget discute conceitos que serão tratados na análise dos dados da presente pesquisa.

Na obra *A Tomada de Consciência*, Piaget (1977) discute um jogo de regras intitulado “Torre de Hanoy”. A partir desse jogo, o autor analisou o processo de tomada de consciência das ações, oferecendo importantes contribuições para a compreensão entre o fazer e o compreender. Analisando os procedimentos empregados pelos jogadores, Piaget evidencia que a transformação das ações em ações mentais é um processo gradativo de regulações ativas.

Na obra *O Possível e o Necessário – Evolução dos Necessários na Criança*, Piaget (1986) toma como base para análise o jogo de regras intitulado “Senha” (*Master Mind* simplificado). Nesse jogo, Piaget se debruça sobre a construção da novidade crescente e das articulações entre as novas informações e aquelas que as precedem, considerando os processos de inclusão e exclusão (o que é e o que não pode ser – afirmações e negações) em vários níveis possíveis para que se atinja a condição de uma necessidade lógica.

Em sua obra *As Formas Elementares da Dialética*, Piaget (1980) investiga a formação do pensamento dialético focalizando os jogos “A Determinação de Alguns Animais ou Objetos”, o “Xadrez Simplificado”, o “Reversi” e o “Batalha Naval”, analisando os processos dialéticos de interdependências, ou seja, os “possíveis” que equivalem à criatividade lógica e que supõem a integração de novos elementos a um

sistema ou totalidade. Para Piaget, a circularidade dialética explica a um só tempo o processo construtivo e conservador da construção do conhecimento.

Os jogos de regras em si não correspondem ao foco desta pesquisa; o que nos interessa, de fato, é compreender que, ao olhar para os jogos e ver neles os procedimentos empregados pelos sujeitos, os processos de construção do conhecimento são evidenciados e podem contribuir para a compreensão de como se dá o desenvolvimento de conceitos, no caso de nosso estudo, de conceitos musicais.

Em estudos que investigam o desenvolvimento musical, sobretudo aqueles que compreendem música como forma de jogo (DELALANDE, 1999; SWANWICK, 1991), a obra *A Formação do Símbolo da Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, de Piaget (1946), recebe uma atenção especial. Nessa obra, o autor discute os três tipos de jogo presentes ao longo do desenvolvimento: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras.

Nessa perspectiva, os jogos de exercício correspondem à estrutura sensório-motora. Sustentados pela repetição, pelo prazer funcional e pela exploração lúdica, a criança exercita seus movimentos e percepções apenas como esquemas de ação ativados pelo prazer e não simplesmente ativados pela necessidade. Pela exploração lúdica dos objetos e das coisas, a criança utiliza seus esquemas como um fim em si mesmo, e não instrumentalmente, como meio para outra ação ou objetivo (MACEDO, 2012).

Swanwick (1991) corrobora essa ideia, entendendo a música como forma de jogo composta de um triângulo constituído pelos elementos: domínio, imitação e jogo imaginativo. Conforme mencionamos anteriormente, a relação música-indivíduo pode ocorrer a partir de três papéis diferentes: de criadores, ou seja, compositores e improvisadores; de intérpretes, no papel do instrumentista e cantor; e de participantes, apreciando uma música, assistindo a um concerto, entre outras atividades.

O elemento “domínio” refere-se à conduta lúdica na qual predomina a centração nos materiais musicais. O domínio engendra os modos sensorial e manipulativo. Ao modo sensorial, Swanwick (1991) faz corresponder as impressões dos sons e do timbre, os contrastes de intensidade e altura e a experimentação com instrumentos e outras fontes sonoras. Neste modo de desenvolvimento musical, não se manifesta ainda a métrica regular e a forma. Trata-se de uma exploração livre,

sem a preocupação com a estrutura regrada da música.

No modo manipulativo, presente no jogo de domínio, “há maior interesse pelas técnicas implicadas no manejo dos instrumentos. Começam a organizar o tempo do compasso regular e a utilizar recursos técnicos sugeridos pela estrutura física e o desenho dos instrumentos disponíveis [...]” (SWANWICK, 1991, p. 86. Tradução nossa)⁷. O domínio (jogo) dos materiais (sons) está relacionado aos três tipos de relacionamento com a música: composição, interpretação e apreciação. Essa conduta lúdica proposta por Swawnwick (1991) pode ser aproximada à ideia do jogo de exercício de Piaget (1946).

Na primeira infância, o jogo caracteriza-se especialmente pelo sentimento de prazer de domínio, o que Piaget (1946) denomina “sentimento de virtuosismo ou poder”. Isso não significa que o domínio não seja retomado nas outras fases do desenvolvimento musical, pois é um princípio fundamental em todo processo criativo.

O segundo tipo de jogo, denominado “imitação”, corresponde a momentos de representação, ou seja, quando a referência se centra em eventos vivenciados. Na imitação há adaptação ao efeito produzido pelos objetos, pessoas ou eventos externos e o sujeito toma para si, quando age, algumas dessas características.

Assim, pela imitação, há relações com os fatos da vida, o que Swanwick (1991) denomina de caráter expressivo. Cada interpretação de uma música oferece um universo particular de gestos, de sentimentos e de ênfases. Em suma, a imitação em música, na dimensão da expressividade é um ato que exige algum nível de acomodação (SWANWICK, 1991; PIAGET, 1946).

Desse modo, a imitação não se reduz a uma mera cópia, pois exige do sujeito afinidade, empatia, identificação e interesse. No entanto, ao imitar, expandimos nosso repertório de ação e pensamento. Nenhuma linguagem artística é desprovida de referências a coisas externas ou à própria imitação. Nesse caso, a imitação é tão inevitável quanto o gosto pelo domínio dos materiais e não se opõe à imaginação criadora (SWANWICK, 1991).

O “jogo imaginativo”, terceira modalidade discutida por Swanwick (1991), está centrado na estruturada música. Nele e por ele, criamos um mundo de novas

⁷ “[Los niños] se interesan más por las técnicas implicadas e nel manejo de los instrumentos. Comienzan a organizar el tiempo de compás regular y a utilizar recursos técnicos sugeridos por la estructura física y el diseño de los instrumentos disponibles [...]” (SWAWNWICK, 1991, p. 86) – texto original.

relações que estão além dos elementos que nos rodeiam. Essa conduta lúdica no jogo musical implica transformações das estruturas e uma nova reconstituição de possibilidades musicais. Essas são ativadas no jogo a todo o momento, nomeadamente em processo de aprendizado musical, em atividades que promovam a interação, como são as específicas de atos criativos instigados em oficinas de música.

Nesse contexto da música como jogo, a oficina apresenta-se como um contexto importante e oportunizador das relações necessárias à construção do conhecimento musical. Tem sido defendida por teóricos que trabalham de modo geral com o jogo, assim como ressaltada como condição positiva, por teóricos que discutem a Educação Musical. Nesse sentido, julgamos oportuno explicar o sentido dado às oficinas em nosso trabalho.

Compreendemos “oficinas” como situações, situadas em um espaço-tempo, nas quais processos de manipulação, individual ou em equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios sujeitos sejam instigados a ocorrer. Processos esses que contemplam possibilidades quanto ao conhecimento da capacidade criativa existente em todos nós e, desse modo, ao autoconhecimento e à realização pessoal.

Para delinear o desenho empírico de nossa pesquisa, tomamos como base trabalhos que utilizam as oficinas de acordo com a visão construtivista (GARCIA, 2010; MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005; PIANTAVINI, 1999; OLIVEIRA, 2005) e as propostas da sua utilização no âmbito da educação musical (CAMPOS, 1988; FERNANDES, 1997; PAZ, 2000; BRITO, 2001).

No contexto do trabalho com oficinas, Macedo, Petty e Passos (2005) apresentam o papel desempenhado pelo professor e pelo aluno no processo de construção do conhecimento. O trabalho com oficinas demanda do professor maior flexibilidade, criatividade e autonomia no exercício de sua função. Com relação aos seus participantes – alunos ou não, a oficina visa de modo geral promover a significação e diferentes modos de regulação sobre os próprios processos de aprendizagem.

Garcia (2010, p. 70), ao tratar do papel desempenhado pelo professor e pelo aluno na oficina, pontua: “A dimensão lúdica, desafiadora e envolvente dos jogos favorece o desenvolvimento de novas atitudes no profissional e nos participantes ao incluir a criatividade e a flexibilidade no fazer daquele e a atividade implicada e

significativa no fazer destes.” Nesse sentido, evidencia-se, nessa concepção, o lugar ativo tanto do professor, como do aluno na construção do conhecimento.

O trabalho com oficinas, baseado em uma visão construtivista, visa promover os aspectos sociais, cognitivos, afetivos e motores dos sujeitos envolvidos. No aspecto social, Macedo (1994) considera que o jogar exige descentração cognitiva e afetiva e obriga os participantes envolvidos a avaliarem a totalidade do campo formado pela interdependência dos outros participantes. No âmbito da criação e execução musical, o participante deve respeitar seu momento de tocar de acordo com o papel que lhe foi designado, por exemplo. Além dessa descentração mais voltada ao externo, há a interna ou subjetiva – simultânea à externa. Esta envolve a possibilidade de o participante coordenar e regular internamente seus sentimentos e desejos, que, ocasionalmente, entram em conflito com a situação grupal.

A articulação entre as condições individuais de cada participante envolvido na oficina de música e de suas inter-relações ocorre, necessariamente, no contexto de coletividade das oficinas. Tais condições se estruturam a partir do encontro de três eixos relacionais: o social – entre os membros do grupo; o pessoal – de cada membro consigo mesmo; e o relativo ao profissional que desempenha a função de coordenar as oficinas (GARCIA, 2010). Portanto, na compreensão da música como forma de jogo e na sua realização em um contexto coletivo de criação, cada sujeito necessita coordenar sua realidade interna e externa. Interna, no sentido de sua insegurança ao executar a música, a avaliação do outro, sua inveja, sua relação com o desconhecido. E externa, no sentido da cooperação, da necessidade de esperar a sua vez, de saber o momento de tocar forte ou suave, respeitando o outro, de expor suas ideias, de estabelecer e contribuir com o compromisso coletivo das regras estabelecidas.

Em face disso, o profissional que coordena esse trabalho deve intervir visando à construção de

[...] um sujeito cooperativo que reconhece a si mesmo como parte de vários sistemas, que se relaciona com seus companheiros, respeitando suas opiniões, e que, em nome do grupo, age e colabora, considerando os diferentes pontos de vista presentes nesse grupo (TORRES, 2001, p. 48).

O novo conceito de arte e, por sua vez, de música, além da busca incessante por uma nova sonoridade imposta pelo surgimento das máquinas e a mudança na paisagem sonora mundial, instigou reformulações das práticas existentes no ensino elementar de música. Dessa forma, o ensino tradicional de música, que valorizava a técnica e o virtuosismo, deu lugar ao trabalho com Oficinas de Música, que têm como ênfase a valorização do ato criativo e a música contemporânea. Paz (2000, p. 236), didaticamente, sumariza parte dessa história, como segue:

O movimento das oficinas de música eclodiu no período posterior à Segunda Guerra como resultado das experiências de um grupo radical de compositores. Foi o advento do Ruído: isso implicou todo o repensar dos conceitos de composição e música. O compositor passou a ser um artesão, começando a buscar matéria-prima sonora, a experimentar, pesquisar, criar e analisar, de modo que pudesse depois elaborar sua composição. O método, que antes era cerebral, passou a ser experimental.

O entendimento de Campos (1988), acerca das Oficinas de Música ressalta os efeitos desse procedimento metodológico que se caracteriza como um processo dialético no qual teoria e prática caminham juntas:

A chamada metodologia de Oficina de Música poderia se definir pela ênfase à criatividade; à experimentação, à manipulação e à organização de sons; à socialização, tanto no processo criativo como na avaliação deste, tendo como interesse maior o desenvolvimento do aluno, de suas potencialidades enquanto pessoa (CAMPOS, 1988, p. 59).

No trabalho em foco, buscamos criar um espaço que propiciasse o ato criativo do sujeito, mas que ao mesmo tempo tivesse uma estrutura organizada com objetivo e metodologia delimitada, apesar do trabalho da oficina ser bastante livre e, portanto, não poder ser padronizado, por definição. A ênfase situou-se na produção do sujeito, e o pesquisador atuou como um estimulador sensível e flexível, porque se é imprescindível ele também ser um criador em potencial. Segundo Paz (2000, p.

238), é nítido perceber entre os profissionais que trabalham com Oficina de Música que:

[...] não há um consenso e tampouco rigidez no que tange ao ordenamento e delimitação das etapas, objetivos, planejamento, conteúdo e, ainda, formas de avaliação, existindo entre eles algumas divergências e pequenas variantes. Entretanto, todos são unânimes em apontar a flexibilidade como um fator de mais alta importância no processo pedagógico. Todavia, a sensibilização como primeira etapa demonstrou ser um consenso.

Koellreutter (*apud* BRITO, 2001) tem seu trabalho pautado na ideia de oficina de música. Sugere esse autor, que nos primeiros encontros da oficina de música, devem ser realizados exercícios que enfatizem a vivência do som com qualquer objeto sonoro. Diz Koellreutter que o professor “deve propiciar oportunidades para a investigação e a pesquisa experimental da voz e, simultaneamente, dos instrumentos” (*apud* BRITO, 2001, p. 97).

O primeiro momento da oficina foi caracterizado pelo que Brito (2001) denomina de sensibilização. Para essa autora, as ações dessa fase inicial devem funcionar como convite à ação musical dos participantes, promovendo o desenvolvimento da capacidade perceptiva e introduzir, desde o princípio, a experiência do diálogo. Tal perspectiva tem relação com a proposta construtivista de construção do conhecimento adotada nesta pesquisa.

2 SEGUNDO MOVIMENTO: DELINEAMENTO DA PESQUISA

2.1 METODOLOGIA

Este trabalho desenvolvido sob uma abordagem qualitativa inscreve-se na modalidade de estudo descritivo-interpretativo, e está embasado no método clínico piagetiano. A opção por essa abordagem teve como critério a complexidade dos fenômenos sociais implícitos na realidade estudada (DEMO, 2005). Usada, geralmente pelas ciências sociais, a abordagem qualitativa interessa-se por “apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos” (DEMO, 2005, p.113). As pesquisas que utilizam essa abordagem têm por fundamento a articulação complexa e constante entre os momentos empíricos e teóricos, resultantes do papel ativo tanto do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa na produção do conhecimento.

Para Lüdke e André (1986), essa abordagem permite a compreensão do ambiente escolar em suas peculiaridades estruturais e funcionais, em especial, da relação professores-alunos.

Segundo Bogdan e Biklen (1999, pp. 47-51), são cinco as características desse tipo de investigação que, no presente estudo, serão contempladas:

- 1) Ambiente natural como fonte direta de coleta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- 2) Diz respeito ao modo como os dados são coletados. Predomina a ênfase nos aspectos descritivos. O material é rico em descrições de pessoas, de situações e de acontecimentos. Envolve: transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos, outras formas de representação.
- 3) A preocupação com o processo é maior do que com o produto. Interessa verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
- 4) Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva – a análise é realizada a partir do que os dados são capazes de revelar e pode ser alterada no percurso da pesquisa.

- 5) Refere-se ao modo como os sujeitos dão sentido aos fenômenos, ou seja, como significam o que vivenciam no contexto.

Em consonância com esses princípios da pesquisa qualitativa e do aporte teórico que norteou nosso estudo, apoiamos-nos em quatro princípios do método clínico. O primeiro deles é a conversa informal e questionamentos em situações específicas, visando compreender o pensamento do sujeito. Conforme esclarece Delval (2002, p. 12):

[...] a essência do método clínico consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo. O pesquisador, mediante suas ações ou suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o sujeito representa a situação ou organiza sua ação.

O segundo princípio adotado, diz respeito ao fato de colocar a todo momento situações potencialmente problematizadoras que devem ser resolvidas ou explicadas, cabendo ao pesquisador observar o que acontece e buscar compreender o significado das respostas. No caso de nossa oficina, apresentávamos um tema extra-musical (a tempestade, a noite no castelo, a feira, dentre outros) como desencadeador das construções a serem realizadas pelos sujeitos.

O terceiro princípio adotado refere-se à solicitação da justificativa do sujeito à resposta dada por ele ao conflito gerado. O experimentador deve se perguntar a cada momento qual o significado da conduta observada e, nas respostas dadas pelo sujeito, inferir os processos construtivos envolvidos (DELVAL, 2002)

Esse princípio em nossa oficina foi empregado, quando os participantes eram convidados a apresentar suas justificativas, para as escolhas realizadas, relatando ao grupo seu processo criativo, após a vivência. O método clínico piagetiano permite que o pesquisador tenha acesso ao pensamento do sujeito na análise da ação, das condutas, por meio da interrogação e da observação. O significado produzido na oficina foi constantemente solicitado pelo pesquisador, o que tornava o jogo musical revelador das construções realizadas.

Claparède (*apud* CASTRO, 1974) comenta que, no método clínico de Piaget,

é fundamental a elaboração de questionamentos referentes às ações, para provocar a verbalização do pensamento e permitir observar o modo do sujeito responder às experiências. Carreher (1983, p. 28) corrobora essa ideia, quando afirma: “é frequente no método clínico piagetiano a confrontação do sujeito com problemas concretos, que ele deve resolver por antecipação ou explicar, após uma demonstração”.

O quarto princípio adotado em nosso estudo referiu-se à oportunização de espaços de confrontação do pensamento. Adotamos essa especificidade do método clínico, ao desafiar os participantes em diferentes arranjos interpares para que realizassem composições, interpretações de composições próprias e do outro e apreciação. Essa proposição objetivava a emergência dos significados da vivência e dos processos de construção neles envolvidos.

2.2 PROBLEMA

Problematizamos para esta pesquisa responder as seguintes questões:

- De que modo a música como jogo pode favorecer o ato criativo no contexto de uma oficina?
- Como os sujeitos significam o vivido nas oficinas de música?
- Como os processos envolvidos na construção do conceito de música são percebidos no trabalho com oficinas musicais?

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo Geral

Analisar os processos envolvidos no ato criativo, por meio dos significados atribuídos pelos participantes ao vivido nas oficinas de música.

2.3.2 Objetivos específicos

- Oportunizar, nas oficinas com jogos musicais, a vivência da composição, performance e apreciação;
- Investigar o modo como os sujeitos compreendem a música por meio das vivências nas oficinas;
- Refletir acerca dos procedimentos dos participantes nas oficinas com jogos musicais e suas implicações para a escola.

2.4 LOCAL

A investigação realizou-se em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada na região norte da cidade de Londrina/PR. A escolha por essa instituição deu-se pela facilidade de acesso do pesquisador ao contexto e pela ampla disponibilidade da escola de participar da pesquisa.

2.5 INSTRUMENTOS

- Entrevistas;
- produções pictóricas, textuais e musicais;
- registro em diário de campo.

2.6 MATERIAIS

- *Instrumentos musicais:* 1 piano digital, 20 flautas-doce, 4 violões, 2 atabaques, 1 xilofone, 1 metalofone, 3 paus-de-chuva, 6 caxixis, 3 xequerês, 3 afoxês, 6 chocalhos e 1 alfaia.

- *Itens de papelaria:* 4 caixas de lápis de cor, 20 lápis, 20 canetas esferográficas, 12 pranchetas, 4 caixas de canetinha, 12 borrachas e 1 pacote de folha sulfite contendo 100 folhas.
- Câmera fotográfica e filmadora.

2.7 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram 12 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, sendo oito meninas e quatro meninos. Os alunos de todas as turmas do 8º ano foram convidados a participar das oficinas, no período do contraturno e a efetivar suas inscrições. Como houve um número maior de inscritos, foi realizado um sorteio para obter o número proposto. Além do interesse dos alunos e da possibilidade de participação no contraturno, a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice C) realizada pelos pais e/ou responsáveis serviu ainda como critério de inclusão no grupo de participantes.

2.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (Parecer CEP/Uel nº 314/2011) e para atingir os objetivos propostos para esta pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos:

Inicialmente, foi agendada uma reunião com a direção e a equipe pedagógica da escola, para apresentação da pesquisa, seus objetivos, procedimentos e relevância.

Em seguida, fizemos contato com os pais, por meio de carta-convite (Apêndice B), na qual, de forma concisa e objetiva, explicamos os objetivos da pesquisa e como seria a participação dos sujeitos. Juntamente com a carta-convite, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cumpridas essas duas primeiras etapas, demos início à realização das

oficinas de música. As oficinas totalizaram sete encontros ininterruptos, que aconteceram uma vez por semana, no período do contraturno escolar, com duração média de duas horas cada encontro. No decorrer da oficina, contamos com a participação de duas pesquisadoras auxiliares⁸, que colaboraram no registro dos dados, permitindo maior liberdade ao pesquisador para coordenar as oficinas e observar a produção dos sujeitos. A cada encontro, eram realizadas discussões e reflexões acerca da oficina daquele dia, tanto com os alunos participantes quanto entre o pesquisador e as pesquisadoras auxiliares.

O primeiro encontro foi destinado à apresentação dos sujeitos e da proposta da oficina. Neste encontro, foi proposto que os participantes produzissem um desenho a partir da pergunta: “O que é música para você?” Em seguida, foi proposto que elaborassem um texto dando continuidade à consigna: “A música em minha vida...”

Os outros seis encontros foram divididos em duas fases: 1ª) “Preparatória: descoberta do universo sonoro”, cujo objetivo era a sensibilização e a conscientização do universo sonoro; 2ª) “Ato criativo: experimentação e composição”, composta por composições em diferentes arranjos inter pares, tendo sido dois encontros destinados à realização da primeira fase e quatro para a realização da segunda fase⁹.

2.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos resultados foi norteada por dois eixos: 1) conceito inicial de música, tendo por foco os significados emergentes da representação pictórica, textual e relatos verbais; 2) significados atribuídos ao processo criativo, tendo por parâmetros composição, performance e apreciação, coletados por meio de relato verbal.

⁸ Quitéria A. Batista e Silvana M. Guedes: acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

⁹ Encontra-se no final deste trabalho (Apêndice D) a descrição das oficinas contendo as ações de todos os encontros da oficina de música.

3 TERCEIRO MOVIMENTO: ANÁLISE DAS OFICINAS

3.1 DESCRIÇÃO DO ESPAÇO DAS OFICINAS

A sala utilizada para a oficina era bastante ampla e localizava-se em um prédio afastado das outras salas de aula, juntamente com a biblioteca. Geralmente, a sala era utilizada para as atividades da sala de recursos, sala de apoio e oficinas. Por sua proximidade com a biblioteca, era utilizada frequentemente como depósito de livros didáticos. Possuía quatro mesas grandes, várias cadeiras de plástico sem braço e cadeiras tipo escritório, um quadro negro, dois ventiladores, um armário e um aparelho de televisão (T.V. *pendrive*). Além disso, possuía um piano digital e instrumentos de percussão, como atabaque, pandeiro, triângulo, xequerê, agogô e clavas, instrumentos esses conseguidos mediante verba do governo estadual, em virtude de um projeto do professor de educação musical em vigência na escola.

3.2 GRUPO DODECAFÔNICO: TRAÇANDO O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Para a identificação dos participantes da oficina, optamos por utilizar a nomenclatura da escala dodecafônica, já que se trata de um grupo de doze sujeitos, o que permite a preservação do sigilo dos nomes dos participantes. A série dodecafônica é composta pelos doze sons fornecidos pela escala cromática¹⁰ ocidental. Na escala maior ou menor da música tonal, cada nota ou grau da escala possui particularidades distintas e uma função diferente e hierarquizada na estrutura da música. Na série dodecafônica, porém, permanecem as particularidades de cada som, sendo a hierarquia dos sons abolida. Todos os doze sons são acolhidos, ou seja, todos os sons têm igual importância na estrutura da obra. Isso significa que, no desenrolar de uma música, os doze sons estarão presentes, cada um aparecendo o mesmo número de vezes. Desse modo, terminada a peça, nenhum deles terá sido

¹⁰ Escala cromática consiste de uma linha ascendente ou descendente de semitons.

ouvido com mais frequência que os outros (BARRAUD, 1975).

Traçando um paralelo com os nossos sujeitos de pesquisa, buscamos, de igual modo, dar voz a todos os participantes envolvidos e buscamos propiciar espaços de vivências de um fazer musical criativo e ativo que levasse em consideração as diferenças e peculiaridades de cada participante. O ato de reunir sujeitos em diferentes estádios de desenvolvimento e diferentes níveis de pensamento não interfere no ato criativo em si, pois nosso foco centrou-se nos processos cognitivos, sociais e afetivos envolvidos nas vivências musicais no trabalho com oficinas.

Optamos por utilizar, para a maioria dos sujeitos do sexo feminino, os nomes das notas naturais da escala dodecafônica e uma nota “bemolizada” – Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si e Si Bemol; e, para os sujeitos do sexo masculino, optamos por utilizar os nomes das notas acidentadas – Dó Sustenido, Ré Sustenido, Fá Sustenido e Sol Sustenido. O quadro a seguir demonstra essa organização.

Quadro 1: Perfil dos participantes.

SUJEITO	IDADE (ano/mês)	D. N.	SEXO
Dó	12/9	18/07/1999	Feminino
Ré	12/9	11/07/1999	Feminino
Mi	12/11	17/05/1999	Feminino
Fá	13/10	13/06/1998	Feminino
Sol	13/2	18/02/1999	Feminino
Lá	12/5	01/11/1999	Feminino
Si	12/11	25/05/1999	Feminino
Si Bemol	12/8	13/08/1999	Feminino
Dó Sustenido	12/11	23/05/1999	Masculino
Ré Sustenido	12/7	03/09/1999	Masculino
Fá Sustenido	12/5	03/11/1999	Masculino
Sol Sustenido	12/0	09/04/1999	Masculino

Fonte: Dados da pesquisa.

Nosso intuito não é o de descrever os encontros tal como ocorreram, mas o de evidenciar as principais vivências nesse processo, considerando a significação dos participantes acerca do vivido nas oficinas. Além disso, ressaltamos que a apresentação dos resultados revela, também, a significação do pesquisador tanto decorrente da “leitura” das gravações quanto por meio dos registros das observações anotadas no diário de campo.

Embora a apresentação não focalize os encontros em si, optamos pela descrição do primeiro encontro em separado, pois ele oportunizou a percepção da concepção e das experiências cotidianas dos participantes com a música no início da pesquisa. Percebemos que boa parte dos sujeitos são ouvintes e não instrumentistas ou compositores, gostam de música e relacionam-se com ela por meio de diferentes formas de mídia – celular, mp3, internet, rádio, televisão, entre outros meios.

O referido encontro buscou atingir os seguintes objetivos: 1) expor as propostas da pesquisa; 2) oportunizar a apresentação de todos os envolvidos; e 3) traçar o perfil musical dos sujeitos por meio de atividades que descrevessem o seu conceito de música e o papel da música em sua vida.

Para compreendermos o modo como eles significavam o conceito de música, solicitamos que produzissem um desenho tendo como base a questão: O que é música para você? Em seguida, pedimos que criassem um texto a partir do tema: A música em minha vida. Embora diferentes em sua natureza, a proposta de desenhar a representação de música mostrou íntima relação com o texto e com os significados atribuídos por eles aos próprios desenhos, realizada em momento posterior na oficina.

A seguir, relataremos algumas características evidenciadas pelos participantes com a intenção de situar o momento inicial do grupo e permitir que o leitor acompanhe os progressos que percebemos ao longo do processo criativo oportunizado pelas oficinas. Para facilitar a leitura, adotaremos a letra (S), para designar a significação do sujeito, e (T), para designar o texto elaborado pelo participante. Além disso, tomamos como base o diário de campo e as transcrições das oficinas.

Ao analisarmos os materiais coletados nesse primeiro encontro, percebemos que os significados atribuídos pelos participantes compartilhavam algumas semelhanças. Nesse sentido, para fins de relatos reunimos os participantes em

quatro categorias extraídas do próprio material coletado que pudessem elucidar a compreensão dos sujeitos. Essas categorias foram: 1) música como expressão da afetividade; 2) música como valor social; e 3) conceito ampliado de música.

Apresentamos, a seguir, os relatos dos participantes agrupados nas categorias criadas para exemplificar a relação estabelecida com a música.

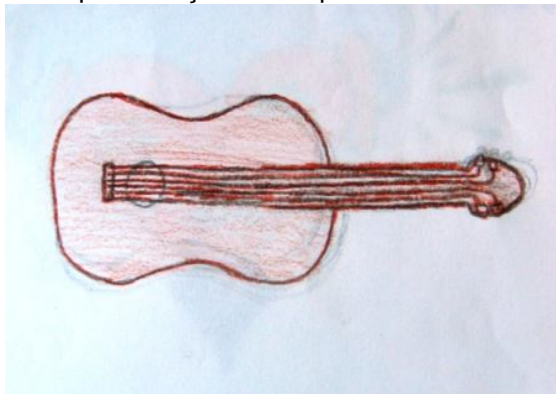
A categoria 1 – Música como expressão da afetividade – reuniu aqueles significados que mesclaram desde a localização da música no ambiente, mas sem uma relação com a atividade desenvolvida pelo sujeito, até aqueles que revelaram ligação afetiva com um estilo musical, um cantor preferido, enfim, com o conjunto de elementos musicais aos quais os participantes têm acesso.

Dó, ao escrever sobre a música na sua vida, relata:

Dó (T): Eu escuto música na minha casa quando eu vou limpar a casa. Eu escuto música na escola no celular. Quando eu estou mexendo no computador também escuto música.

É possível inferir nesse relato a função da música para o participante Dó, ligada a realização de uma atividade. Ao representar o conceito de música, Dó fez o seguinte desenho:

Figura 1: Representação de Dó para o conceito de música.



Fonte: Dados da pesquisa.

A resposta de Dó revela a relação que ela possui com a música. Há,

intuitivamente, uma aproximação da música com as vivências cotidianas, relacionando a música à atividade de tocar um instrumento musical. É como se a música ocupasse um lugar significativo porque constitui o cotidiano e está presente diariamente, porém ligada à dimensão de “música ambiente”. As atividades, portanto, não estão necessariamente relacionadas à música.

Dó Sustenido, ao relatar a música em sua vida, escreveu:

Dó Sustenido (T): Eu gosto de sertanejo, funk. [...] Eu odeio ‘JustiBiber’ e ‘Restar’ rock, forró das antigas.

Para Dó Sustenido, a música está relacionada às suas preferências musicais. Em sua representação, ele reforça o gosto e o estilo preferido:

Figura 2: Representação de Dó Sustenido para o conceito de música.



Fonte: Dados da pesquisa.

Vale ressaltar a necessidade de os participantes, nessa faixa etária, estarem propensos a sua preferência musical como forma, inclusive, de criarem sua própria identidade e como forma de aceitação no grupo, haja vista que, ao deixar claro o que gosta e o que não gosta, revela uma organização afetiva na relação com uns e

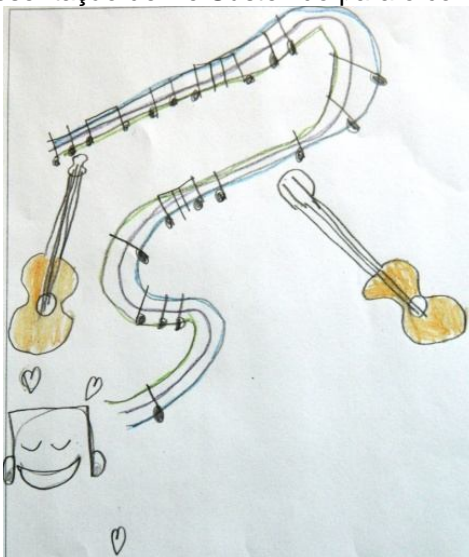
não outros, valores e posicionamento perante o grupo social.

Essa relação da música com as preferências de estilos musicais, também, pode ser observada na resposta de Ré Sustenido:

Ré Sustenido (T): Bem, ela é um bom passatempo. Os estilos que mais gosto são: sertanejo, eletrônico, hip-hop e eletrônica. Ouço quase todo o meu tempo livre. Gosto de conviver e curtir a música na minha vida!

Ao representar o conceito de música, esse participante desenhou:

Figura 3: Representação de Ré Sustenido para o conceito de música.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Na representação do significado da música Ré utiliza elementos da escrita musical além de apresentar o violão como um instrumento característico de um dos estilos musicais apontados por ela como preferido – o sertanejo. Como trabalhamos com adolescentes, há uma grande relação da música com as atividades cotidianas: ir à escola, passear, praticar esportes, namorar. Além disso, apresentam uma concepção da música atrelada aos estilos e aos cantores preferidos.

Lá, ao representar o conceito da música, produziu o seguinte desenho:

Figura 4: Representação de Lá para o conceito de música.



Fonte: Dados da pesquisa.

Lá (S): O meu desenho é para mostrar que... Quando a gente vai escutar uma música, às vezes, você tem os problemas. Você esquece os problemas. Com a música você fica mais alegre. E é algo assim, colorido.

O significado da música para Lá é revelador de componentes afetivos (resolução de problemas, alegria, cor). Nessa mesma direção, Ré declara:

Ré (T): Para mim a música é fundamental na vida de qualquer pessoa, pois a música relaxa, faz você imaginar coisas, faz você cantar! Meu irmão tocava violino e eu sempre achei isso uma coisa muito legal. Ele me dizia sempre que também gostava de música.

Percebemos, na resposta de Ré, também a ideia de afetividade atribuída à música. A representação dela com relação ao conceito de música reforça o que ela escreveu acima.

Figura 5: Representação de Ré para o conceito de música.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ré (S): Escrevi música aqui em cima, sinais aqui em baixo, algumas notas. Por que eu gosto muito de música. Música faz a gente pensar nas coisas.

A representação do conceito de música realizada por Ré traz alguns elementos específicos da grafia musical, o que provavelmente tenha ligação com suas experiências vividas na relação familiar, haja vista o fato de seu irmão ter estudado violino – conforme relata em seu texto.

Tal concepção também é percebida na representação e no significado da música em sua vida percebida no desenho de Si:

Figura 6: Representação de Si para o conceito de música.



Fonte: Dados da pesquisa.

Si (S): O meu desenho representa assim bastante felicidade. Às vezes você pode estar passando por aquela situação, aquele problema e quando você começa escutar uma música começa uma alegria no seu coração. Não tem como explicar a música.

Si Bemol atribui uma importância significativa à música em sua vida:

Si Bemol (T): A música é uma coisa muito importante. Quando pequena minha mãe queria que eu fizesse violino, mas quando estava na sexta série me identifiquei mais com a flauta doce. Quero fazer flauta transversal. A música está diariamente na minha vida. Ouço música quando acordo, na escola e fora da escola também. Gosto também de bateria, guitarra e um pouco de violão. Mas a flauta é a minha preferida entre todos esses instrumentos.

O texto revela a estreita relação de Si Bemol com a música por meio de seus cantores preferidos e pelo gosto especial por alguns instrumentos. Tal relação afetiva com a música evidencia-se, também, em sua representação do conceito de música. Na própria representação, ela escreve: “a música me inspira para fazer várias coisas”.

Figura 7: Representação de Si Bemol para o conceito de música.



Fonte: Dados da pesquisa.

Fá atribui um sentido religioso à música:

Fá (T): A música na minha vida é simplesmente ouvir e conseguir prestar atenção no que a letra desperta e me distrair. Enquanto eu escuto música de Deus, eu consigo refletir sobre minha vida e me alegro só por estar ouvindo. Músicas que podem sim tocar no meu coração, como músicas tristes quando eu estou triste isso me faz ficar ainda mais mal. Música importante, eu escuto toda hora.

Essa concepção da música atrelada à religiosidade expressa sentimentos ambíguos presentes na representação do conceito de música: “fico triste”, “fico feliz”, “me alegro só por estar ouvindo”, “eu choro”, que podem ser confirmadas por meio do desenho, conforme veremos a seguir:

Figura 8: Representação de Fá para o conceito de música.



Fonte: Dados da pesquisa.

Fá (S): Eu desenhei o que eu sinto mesmo. Na minha rotina eu coloco uma música. Eu choro sabe? Ouvindo aquela música... pensando nas coisas da vida que acontece, que eu não gostaria que acontecesse, mas acaba acontecendo. Coisa normal da vida. Aí, penso e, ao mesmo tempo que fico triste, fico feliz com a música. As músicas “Penso em mim”, “Deus na minha vida” e “Pensando em você”.

Sol compartilha significado semelhante no que concerne a religiosidade, mesmo apresentando diferentes estilos musicais conforme revela seu texto:

Sol (T): Eu, particularmente prefiro rock católico e alguns funks e alguns pops. Rock católico: Rosa de Saron. [...] Eu acho que as músicas em instrumentos são legais também. [...] Música faz parte da minha vida, algumas músicas cristãs que chamam a refletir. Mas, hoje em dia é difícil viver sem música.

Com relação ao desenho, Sol fez a seguinte representação:

Figura 9: Representação de Sol para o conceito de música.



Fonte: Dados da pesquisa.

Sol Sustenido, diferentemente dos outros participantes, estuda um instrumento musical – violão. Entretanto, o papel atribuído por ele à música revela a uma relação semelhante a dos demais participantes nesta categoria. Ao representar, por meio do desenho, o conceito de música, ele revelou suas duas paixões – a música e a bola:

Figura 10: Representação de Sol Sustenido para o conceito de música.



Fonte: Dados da pesquisa.

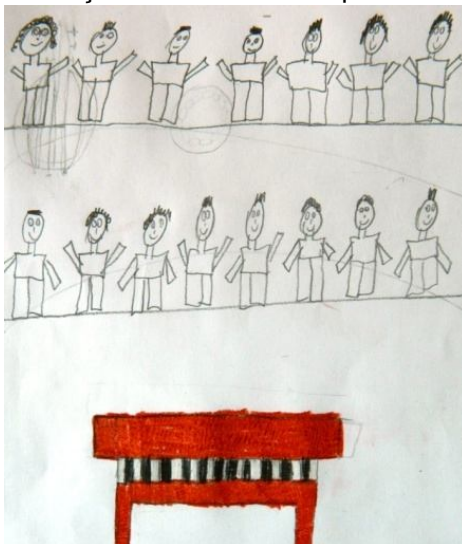
Ao significar o desenho, ele diz:

Sol Sustenido (S): Eu desenhei um coração porque não tem como viver sem a música. Você não tem felicidade sem a música. Você não vive sem.

Essa resposta é reveladora do grau da afetividade envolvida na relação que o sujeito estabelece com a música, expressa literalmente, no desenho que apresenta, um coração simbolizando a felicidade que a música proporciona.

A segunda categoria apresenta apenas um participante, nela, tratamos do significado que atribui um valor social à música. A representação de Fá Sustenido revela a alegria das pessoas ao produzirem música juntas:

Figura 11: Representação de Fá Sustenido para o conceito de música.



Fonte: Dados da pesquisa.

Fá Sustenido (S): Música é alegria! As pessoas ficam felizes quando fazem música juntas!

Alguns sujeitos, ao serem solicitados que escrevessem sobre a música em sua vida, referem-se ao desenho, ou seja, ao conceito de música em uma relação complementar. Embora mencione o sentimento de alegria, ao representar e ao significar o próprio desenho, Fá Sustenido atribui à música um valor social porque considera a produção coletiva de música como fonte de alegria. O sentimento é resultante do “fazer junto”, da produção com o outro.

A terceira categoria também apresenta apenas um participante e, nela, levamos em consideração os significados que atribuíam à música um conceito ampliado, ou seja, uma compreensão que inclui sons convencionais. Nesse caso, destacamos o texto de Mi:

Mi (T): Eu ouço muitas músicas. Gosto de tudo um pouco. Rock, eletrônicos, sertanejo e etc. Na minha família só uma pessoa toca algum tipo de instrumento que na casa é a bateria. Gosto muito de música, pois está em todo lugar na chuva, no ventilador, em você, simplesmente em tudo. Acho muito importante a música na minha vida por que foi a partir da música que meu irmão que tem deficiência mental conseguiu falar e escrever.

Mi percebe como possibilidade de música o que os outros participantes não apontaram – os sons dos objetos e os da paisagem sonora. Evidentemente, sem atribuir nomenclatura aos conceitos, ela trouxe à tona conceitos importantes e que seriam propostos na oficina posteriormente. Sua representação gráfica do conceito de música assemelha-se ao texto, incluindo sons não tradicionalmente relacionados à música.

Figura 12: Representação de Mi para o conceito de música.



Fonte: Dados da pesquisa.

Mi (S): Eu desenhei o ventilador, uma pessoa, uma árvore, um pássaro e um violão, por que eu acho que a música está em tudo... Não só em um instrumento musical, mas no barulho do ventilador, dentro de uma pessoa, na árvore quando bate algum vento e um pássaro cantando... Eu quis destacar isso nesse desenho.

Tal diferença em seu processo de pensamento musical não a torna melhor ou pior em relação aos outros. Entretanto, as análises dos demais revelam as estruturas do pensamento de diferentes sujeitos envolvidos em um mesmo processo de educação musical. Tais diferenças do desenvolvimento não impedem um trabalho criativo, pois elas se completam e se ampliam na interação com o outro e com o próprio objeto.

3.3 FASE PREPARATÓRIA: DESCOBERTA DO UNIVERSO SONORO

Essa etapa foi composta por dois encontros e teve como objetivo oportunizar aos participantes a descoberta do som utilizando diferentes objetos sonoros (instrumentos musicais disponíveis e/ou outros objetos). Além disso, foram realizados exercícios de escuta, compreendendo-a como fundamental para o processo criativo. Concomitantemente com a escuta, foram trabalhados conceitos musicais como ritmo, melodia, altura, intensidade, timbre, forma e outros conceitos que emergiram das vivências nos jogos musicais.

Tendo como ênfase o registro realizado em diário de campo e os significados dos sujeitos inferidos das respostas às entrevistas, faremos uma breve análise dessa primeira fase. No primeiro momento, realizamos um exercício de escuta da paisagem sonora da sala da aula. Durante aproximadamente dois minutos, escutamos os sons do ambiente. Nessa atividade, os alunos foram convidados a prestar atenção naquilo que seria nossa matéria prima: o Som e o Silêncio. Schafer (1991, p. 67), ao falar sobre a necessidade de uma escuta pensante no contexto da educação musical, escreve:

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções.

Dessa primeira experiência de escuta, obtivemos os seguintes significados:

Fá Sustenido(S): Deu para escutar várias coisas. Escutei o ventilador, a chuva, pessoas rindo. [...]

Si(S): Eu ouvi o barulho da chuva, das pessoas falando, o ventilador, meio que o barulho da porta... carros passando na rua. Eu já tinha feito isso. Às vezes, quando acabo de acordar e está aquele silêncio, eu escuto o passarinho cantando. [...]

Ré Sustenido(S): Ah! Foi tranquilo! Deu para ouvir bastante coisa, eu já fiz isso algumas vezes. É bom parar para pensar no que está à sua volta, para ter a percepção. Eu ouvi quase a mesma coisa dos

colegas: o ventilador, esse barulho esquisito (referindo-se ao barulho estranho que Si achou que era o som da porta), ouvi dois carros passando e principalmente o barulho da chuva. [...]

Mi(S): Parece que eu fiquei de luto... Porque eu sou bastante tagarela, eu não paro de falar um minuto então, só fico quieta na sala de aula, às vezes ainda, quando a professora fica cala a boca, aí tem ficá assim. [...]

Sol Sustenido(S): Chato. Porque eu não gosto de ficar parado, quieto... Nunca parei pra escutar a chuva assim!

Devemos levar em consideração que, para se aprender música, é necessário ter consciência do universo sonoro que nos cerca. A partir desse exercício de escuta, foram construídos alguns conceitos musicais elementares como os de Intensidade, Altura, Timbre¹¹ e Paisagem Sonora. Além disso, os participantes foram instigados a diferenciar ouvir de escutar. Dentre as demais falas, destacamos a resposta de Si:

Si (S): Acho que ouvir você pode ouvir qualquer coisa, agora escutar é uma coisa que você presta atenção naquilo que você tá escutando. Tipo, prestar atenção, você vai refletir naquilo que você tá escutando. [...] É muito incrível isso né? Minha família inteira toca alguma coisa. Meus tios tudo. Aí, eles vão escutar uma música, eles não escutam a letra, eles escutam o instrumento. Aí eles ficam ‘tarará’. Eles ficam cantando, só que o instrumento faz. Muito engraçado!

Devemos ressaltar que Si e boa parte dos sujeitos não estudam ou nunca estudaram música. Sua resposta denota uma clareza muito grande do conceito de escuta e sua aplicação na música. Escolhemos essa fala por ser, basicamente, uma síntese da fala do restante do grupo.

Tendo como base o conceito de Cage, que considera música como sendo “sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto” (SCHAFER, 1991, p. 120), instiga-nos a abrir a janela da escuta e explorarmos todo o universo de sons à nossa volta. Prossegue o autor propondo uma escuta

¹¹ Intensidade é o parâmetro do som que revela a força do som e depende da amplitude das vibrações e do ambiente em que é produzido. Quanto maiores forem essas vibrações tanto mais forte será o som. Altura é o parâmetro do som relativo ao número de vibrações, as vibrações aumentam de acordo com a altura do som, e diminuem as dimensões do corpo vibrante. Timbre é o parâmetro que nos permite distinguir um som do outro – característica do som (BENNETT, 1998).

pensante, ressaltando que o primeiro passo, antes de tecer qualquer juízo de valor, é “aprender a ouvir a paisagem sonora como uma composição musical” (p. 289). Nesse sentido, compreendemos como condição fundamental propiciar aos participantes da oficina um espaço que lhes permitisse vivenciar os sons de forma criativa e crítica, visando ampliar, assim, seu conceito de escuta e de música.

3.4 ATO CRIATIVO: EXPERIMENTAÇÃO E COMPOSIÇÃO

Essa fase foi composta por quatro encontros e teve como principal objetivo promover vivências de criação musical por meio de diferentes arranjos interpares. O grupo de pares constituiu-se como um lugar privilegiado de trocas cognitivas e afetivas, proporcionando ao sujeito mudança ou fortalecimento de ideias, valores e sentimentos pela interação social. Durante as oficinas, foram coletados os significados dos sujeitos por desenhos, relatos orais e registro musical, sendo este último uma anotação livre das composições, sem pretensões de que fosse produzido em uma grafia musical tradicional, mas com o intuito de registro de criações a serem executadas por outros grupos ou por eles mesmos posteriormente.

O procedimento mais utilizado nas oficinas foi o de relatos orais, dada a natureza do grupo constituído que se identificou mais com o relato oral do que com o desenho. Foram estabelecidos, nessa fase, cinco momentos que nortearam as demais oficinas: 1) rememoração da oficina anterior; 2) proposição temática e organização do trabalho (exploração sonora, estabelecimento de papéis representativos e estruturação da composição); 3) planejamento das criações; 4) execução das composições; e 5) significação do que viveu naquele encontro.

O momento denominado “Rememoração da oficina anterior” era sempre relatado por um participante voluntário que deveria relatar ao grupo a sua visão com relação à oficina anterior. Tal momento nos permitiu perceber o processo do aluno a partir do que ele revela, destaca ou omite na sua rememoração.

No segundo momento das oficinas, realizava-se a “Proposição temática e a organização do trabalho”. Para a proposição temática das composições, tomamos

como base os “temas extra-musicais¹²”, como propostos por Gainza (1983).

De acordo com a autora:

Os temas extra-musicais se referem tanto ao mundo externo (impressões de formas, volume, cor, textura, densidade, referências a objetos, atos da natureza, etc.) como ao mundo interior do homem, governado por sentimentos, ideias, sensoriais ou impulsos motores. Não precisa, então, ser um músico ou ter estudado música para improvisar com a voz, com um objeto de som ou um instrumento. Neste caso, a ação sobre o som é determinado pelo fator humano que deu origem¹³ (GAINZA, 1983, p. 13. Tradução nossa).

Utilizamos, essencialmente, temas baseados em diferentes paisagens sonoras, dentre eles: *O Amanhecer na Floresta*, *A Noite do Castelo*, *O Centro de uma Grande Cidade*, *A Tempestade*, *O Quarto Escuro* e, por último, *A Feira*.

Ao elaborarmos as oficinas, percebemos a necessidade de trabalhar conceitos musicais elementares, como som e silêncio, altura, intensidade, timbre, escuta, paisagem sonora, entre outros. Nesse sentido, recorreremos à ideia de jogos de improvisação do educador Koellreutter (*apud* BRITO, 2001) que, ao tratar do assunto, propõe exercícios preparatórios aos jogos de improvisação por ele denominados de “modelos de experimentos sonoros e tentativas de realização”. Vale ressaltar que, tais ideias foram adotadas apenas como norteadoras de nossas oficinas e não como “modelos” para o trabalho de educação musical, tendo sido, inclusive, ampliadas e modificadas em conformidade com a dinâmica da execução da pesquisa.

Os grupos e os temas foram escolhidos por meio de um sorteio. Como dissemos, em cada encontro, buscamos trabalhar com diferentes arranjos inter pares. Muitas vezes, os arranjos tiveram que ser modificados, dependendo do número de participantes presentes na oficina. Foram realizadas composições com quintetos, trios, dupla, solo e, no último encontro, uma composição envolvendo todos

¹²Gainza (1983) utiliza os termos: tema, consigna ou “regra do jogo”.

¹³ “Los temas extra-musicales se referien tanto al mundo externo (impresiones de formas, volumen, color, textura, densidad; referencias a objetos, a hechos de lanaturaleza, etc.) como al mundo interno del hombre, regido por setimientos, ideas, imágenessensoriales o impulsos motrices. No se precisa, entonces ser músico ni haber estudiado música para improvisar con la voz, con un objeto sonoro o con un instrumento. En este caso, la acción sobre el sonido u objeto sonoro estará determinada por el factor humano que le dio origen” (GAINZA, 1983, p. 13) – texto original.

os participantes. Essa proposição buscou atender ao conceito de interação social na teoria de Piaget, que destaca o fato de um sujeito que ao conhecer é mediado por constantes trocas com a realidade e, ao interagir com ela, torna-se capaz de conhecer cada vez mais e melhor (PIAGET, 1972).

O terceiro momento da oficina foi o “Planejamento das criações”. Compreendendo a importância do planejamento para a composição e improvisação musical, como enfatizado por Koellreutter (*apud* BRITO, 2001), dedicamos um espaço significativo nas oficinas para a realização dessa etapa. Nesse momento os sujeitos selecionavam o material que iriam trabalhar (fontes sonoras) e delimitavam os papéis de cada participante para a execução.

Tomemos como exemplo a descrição dessa fase realizada pelos participantes dos dois grupos formados no quarto encontro da oficina. Os temas geradores foram, respectivamente por grupo, “Uma noite no castelo” e “O amanhecer na floresta”. Vejamos como o primeiro grupo descreveu o processo de criação:

Sol (S): Esse tema “Uma noite no castelo” a gente não tinha muita noção. A gente tentou fazer um tema de festa, mas não deu muito certo por que pareceu um negócio de índio. A gente tentou fazer som com a boca, som com o corpo, com a mão, caneta, com tudo. Mas não deu certo. O que valeu foi a experiência de todo mundo ter tentado, porque não é fácil! Acho que, se eles (referindo-se ao outro grupo) tivessem pegado esse tema, também não seria fácil pra eles.

Pesquisador: Por que não deu certo?

[...]

Fá (S): Todo mundo deu umas dica do instrumento que podia usar. Foi divertido. Mas foi difícil.

Ré (S): Na minha opinião, foi uma coisa mais ou menos assim: ela deu uma opinião, ela fez o negócio dela (gesticulando como se estivesse tocando um instrumento), aí veio a outra e deu a ideia dela, aí todo mundo deu ideia. Aí a gente tentou juntar as ideias e fazer uma coisa só para aplicar na música. Foi bem difícil porque era pra ser uma coisa calma “Uma noite no castelo”...

Mi (S): Quando fala “Uma noite no castelo” lembra um som de harpa, um piano bem calminho... Aí chegou aqui e a gente fez tipo (demonstra ao pandeiro). Bem diferente.

Pesquisador: Por que calmo?

Mi (S): Porque geralmente um castelo, em televisão, assim, quando a gente olha. Acho que a maioria pensou nisso aqui (tinha aprovação dos colegas) pela televisão ou modo que livros, temas... mostram os castelos.

Ré (S): Acho que castelo está relacionado a conto de fadas. Essas coisas.

Mi (S): E a gente pensou em *rave* no castelo.

Sol (S): Nosso castelo é moderno.

É importante dar voz aos sujeitos em contextos como os de oficinas porque isto revela as possibilidades de evocar, em cada sujeito, os esquemas que possui. Nesse caso, a imagem que eles tinham do castelo assemelhava-se à ideia de conto de fadas, imagem provavelmente provocada pelas histórias narradas por meio de livros e filmes.

O outro grupo que teve como tema “O amanhecer na floresta” fez a seguinte descrição:

Si Bemol (S): O tema era “O amanhecer na floresta”. A gente tentou fazer o som da água, assim. Si falou de pegar o copo com água e ela fez. O papel sulfite simbolizou as árvores. Aquele chocalhinho é tipo o rabinho da cobra batendo. Aí a gente pensou: Tá. A cobra e o passarinho... Aí a cobra dá o bote e o apito (fez o som com a flauta).

[...]

Si (S): Ah! Mais ou menos a mesma coisa. Foi bem legal, porque a gente porque a gente foi na caixa (referindo-se à caixa onde ficavam os instrumentos) e nem tinha achado esses dois instrumentos (referindo-se ao apito e à flauta). Aí Si Bemol¹⁴ já achou a flauta. Opa! A flauta já faz o barulho que a gente quer. E foi tentar... A Si Bemol foi e pegou a flauta. Eu tive a ideia da água. Foi bem legal!

[...]

Ré Sustenido (S): Foi interessante representar um tema sonoro. Um ambiente sonoro através de objetos como, por exemplo, o chocalho, o copo com água, o ovo. Foi interessante pensar na situação do ambiente sonoro como se a gente tivesse no “amanhecer na floresta” mesmo.

[...]

Lá (S): Foi interessante também. Porque... Tipo assim... Cada um se ‘encaixava’ com um instrumento. Alguns tentaram fazer a água e não conseguiram.

[...]

Si (S): Tipo assim, cada pessoa se identificou com alguma coisa. Eu mesmo fui tentar fazer a flauta e não deu certo. Foi bem interessante o que ela (Lá) disse que, assim, tipo, cada um conseguiu se encaixar com um instrumento.

Nessas produções coletivas dirigidas, permeadas pela necessidade de

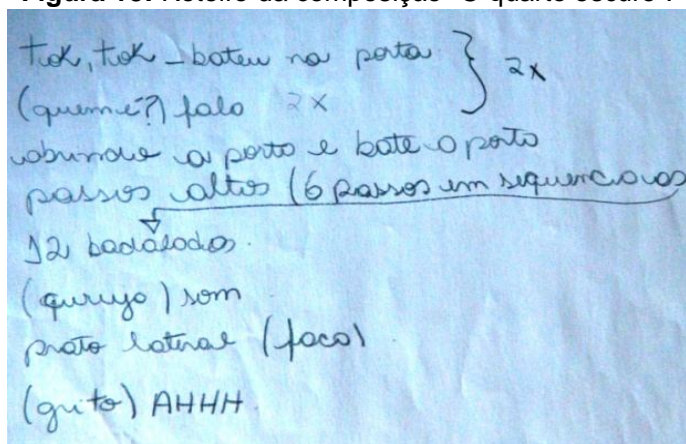
¹⁴ Para preservar em sigilo os participantes, incluímos nos significados o codinome referente ao sujeito citado.

compor, respeitando as diferentes ideias e manifestações presentes no grupo, a necessidade de trabalhar o respeito mútuo que, no aporte piagetiano, significa cooperação (OLIVEIRA, 2005) foi imprescindível. Destacamos a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. Por interação social, Piaget destaca o intercâmbio de ideias entre pessoas. Além disso, essa interação pode servir para provocar uma desequilíbrio cognitiva. Nesse caso, quando o sujeito encontra-se em situações em que seu pensamento conflita-se com o pensamento do outro, esse conflito pode ser um instrumento para levá-las a questionar seu próprio pensamento, ou seja, a resolver o desequilíbrio percebido - Tomada de Consciência (PIAGET, 1977).

Após a etapa do planejamento das composições, era realizada a “Execução”, momento em que os grupos apresentavam as criações coletivas, e, em seguida, compartilhava moralmente os “Significados do vivido na oficina”. Especificamente no quinto encontro da oficina, tivemos um movimento diferente, pois foram oportunizadas vivências ora como compositores, ora como intérpretes da própria composição e ora como intérpretes da composição do outro. Para uma melhor compreensão desses aspectos, faremos um recorte do vivido nesse encontro.

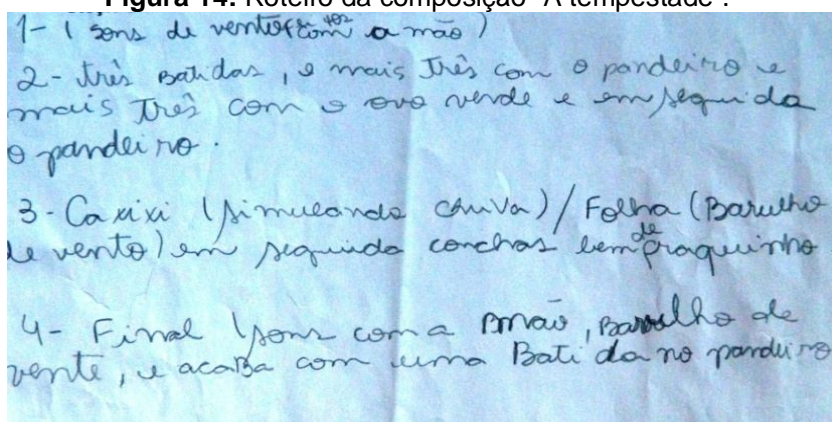
Propusemos aos participantes que, ao realizarem suas composições no grupo, escrevessem-nas a fim de serem trocadas posteriormente com os colegas. Como não houve um trabalho prévio de grafia musical, e nem essa era a intenção de nosso trabalho, os grupos anotaram suas composições de modo livre. Dessa forma, denominamos as produções de roteiro das composições. Os participantes foram divididos em trios e, em seguida, por meio de sorteio, foram divididos os temas para a composição. Com relação às grafias das composições, obtivemos os seguintes resultados:

Figura 13: Roteiro da composição “O quarto escuro”.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 14: Roteiro da composição “A tempestade”.



Fonte: Dados da pesquisa.

Como procedimento, neste encontro, enquanto um grupo executava suas composições, os outros aguardavam na sala ao lado. Essa opção foi tomada porque, posteriormente, fizemos a troca dos “roteiros da composição” entre os grupos, permitindo, por meio dessa troca, a vivência da interpretação de algo criado por outros. No entendimento deste estudo, a interpretação também é considerada ato criativo. Não se tratava, portanto, de apenas reproduzir um roteiro após ter assistido à execução do grupo que o produziu. Intencionávamos, com esse procedimento, oportunizar a experiência criativa do grupo que interpretaria o roteiro criado por outro grupo, o que possibilita co-autoria na produção – criação de significado.

Retomando um dos objetivos do estudo, que é o de compreender os

significados dos participantes acerca dos distintos papéis vividos na oficina, tanto na condição de compositores como de intérpretes, apresentamos alguns recortes dos depoimentos colhidos:

Si Bemol (S): Interpretar é você fazer uma música novamente. É você fazer, tentar fazer a música conforme o que está escrito.

Si (S): Quando você interpreta você tem que fazer uma coisa pronta só que do seu jeito. Compor eu achei mais fácil. Interpretar já é mais difícil. Interpretar é uma coisa que tá pronta. É mais difícil, porque é uma coisa que você não criou.

Ré Sustenido (S): Eu achei mais fácil compor do que interpretar. Compor é você criar algo que você sente ou algo do tipo. Interpretar é fazer algo que já foi feito. Você pode não entender, tentar fazer igual de uma maneira que todo mundo entenda... Compor é mais fácil porque é criar algo novo, algo que não tem regras, algo que você não precisa seguir exatamente. Você faz o que você quer ali. Então é mais simples, algo mais livre.

Ré (S): Na hora de compor a gente criou e na hora de interpretar a gente foi tentar tocar o que elas tinham feito. A gente tava fazendo uma coisa pra gente tocar e elas tavam fazendo uma coisa que era pra gente tentar interpretar e depois fazer o som.

De modo geral, os participantes consideram o interpretar como mais difícil do que compor. O que isso nos leva a compreender? Destacamos a preocupação dos participantes com o fator social implícito na execução, ou seja, ao receberem a instrução de interpretar o que outro produziu, obrigaram-se a reproduzir o mais fiel possível a composição. Isso não foi dado na consigna, entretanto, manifestavam a preocupação com a presença na sala do grupo que compôs. Nesse contexto, percebemos a preocupação com o erro entendido como negativo. Conforme aponta Macedo (1994), o erro é considerado parte importante do processo, pois revela a construção interna – esquemas da estrutura de pensamento posta em ação.

É interessante considerar que os dois papéis solicitados evocaram ações distintas diante da proposta, permitindo emergir os esquemas que possuíam acerca do que é criar e do que é interpretar. Por essa razão, significaram criar como algo livre, sem regras, sem preocupação com os signos, e o interpretar, como algo rígido, que não envolve criação e que remete à fiel reprodução do roteiro.

O ambiente das oficinas propicia a vivência de diferentes papéis, e isso permite a exploração necessária à composição, à performance e à apreciação, tal

como defendidas por Swanwick (2003). No item a seguir, apresentamos uma oficina que evidenciou esses elementos em articulação por meio de uma produção coletiva.

3.5 ARTICULANDO OS ELEMENTOS DA ARTE-JOGO “A FEIRA”¹⁵”

Escolhemos para esse relato a última oficina realizada, por entender que, nela, o grupo mostrava-se mais habituado com as propostas e demonstrava uma compreensão mais ampla de música – conforme revelamos significados inferidos dos relatos dos sujeitos. Nesse encontro, especificamente, tínhamos como objetivos: 1) ampliar o conceito de música; 2) elaborar uma composição de forma coletiva com os participantes; e 3) (re)criar a paisagem sonora da feira. Para que nenhum dos participantes deixasse de ocupar um papel na feira, coube ao pesquisador organizar, no quadro, as ideias do grupo referentes às diferentes etapas do processo de criação, planejamento e execução.

Na etapa denominada planejamento, evocamos o ambiente da feira e as diferentes personagens e sonoridades que dele fazem parte. Os tipos de som, as pessoas que a frequentam, os produtos que são vendidos, o ambiente visual e as diferentes situações que ocorrem nesse ambiente serviram como elementos do contexto criativo para o grupo iniciar o planejamento da improvisação. A organização do planejamento do grupo gerou a seguinte anotação:

¹⁵ Encontra-se no Apêndice (E) a transcrição na íntegra do último encontro onde consta a improvisação “A feira”.

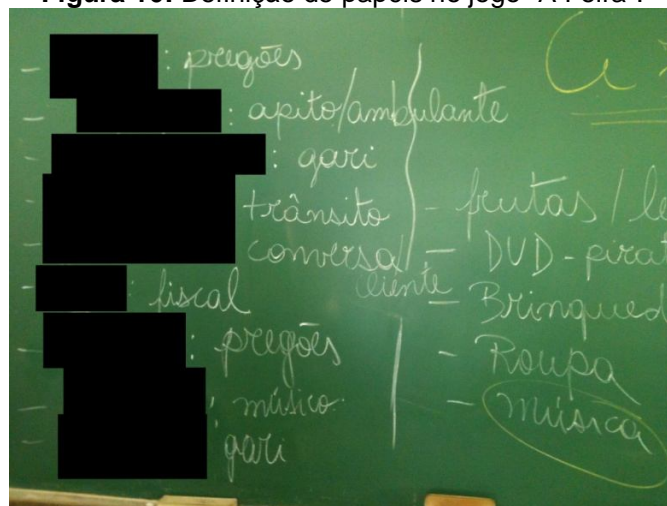
Figura 15: Planejamento do jogo “A Feira”.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, os participantes escolheram os diferentes papéis que gostariam de representar na execução da improvisação: o ambulante com seus pregões, o guarda de trânsito, o fiscal, o músico, os clientes e os garis. Ao terem escolhido seus papéis no jogo de improvisação, cada integrante iniciou a pesquisa das sonoridades a serem utilizadas, podendo para tanto utilizar qualquer objeto, voz, corpo e instrumentos disponíveis na sala. A figura a seguir retrata a definição de papéis do grupo:

Figura 16: Definição de papéis no jogo “A Feira”.

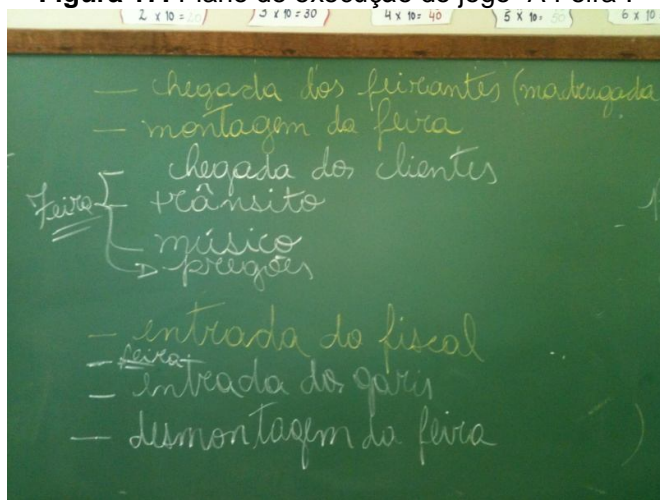


Fonte: Dados da pesquisa.

Observação: Para preservar em sigilo os participantes, ocultamos, na imagem, o indicativo do nome dos sujeitos.

Após a delimitação de papéis, a pesquisa sonora e a escolha dos materiais utilizados, o grupo elaborou a execução da improvisação. Nesse caso, o grupo formado por todos os participantes da pesquisa criou a sequência contendo sonoridades específicas de cada parte: chegada dos feirantes (sons da madrugada), montagem da feira, chegada dos clientes, trânsito, músico, pregões dos vendedores, entrada do fiscal, entrada dos garis e desmontagem da feira.

Figura 17: Plano de execução do jogo “A Feira”.



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa vivência permitiu que os processos de antecipação, planejamento das ações e elaboração de estratégias tivessem lugar. Esse contexto de exploração do ambiente, dos elementos envolvidos e das possibilidades criativas permite que os esquemas deflagrados, os conflitos se estabeleçam e revelem a cada um as possíveis lacunas do pensamento para um ato criativo. Assim, regulações são suscitadas e, por meio de sucessivos planejamentos, antecipações e estratégias, os desafios podem ser solucionados (PIAGET, 1975).

Tendo sido realizado o planejamento da improvisação, os sujeitos tomaram seus lugares e iniciaram a execução da “arte-jogo”. No momento da performance, os participantes ocuparam praticamente todo o espaço da sala de aula. Houve um envolvimento de todos os participantes. A execução durou 5’20”, um tempo expressivo de envolvimento em uma proposta. Não foi dado limite de tempo para a execução, apenas o sinal de “entrada” pelo coordenador da oficina. A execução

ocorreu sem nenhuma interrupção, seja do coordenador da oficina, do grupo ou do próprio ambiente.

Uma situação interessante ocorreu durante a improvisação: a participante Si Bemol solicitou a Si que “roubasse uma maçã dela” simulando um roubo na feira. Elas sentiram a necessidade de fazer mais sons durante a improvisação ampliando a narrativa ou história, conforme o relato feito posteriormente acerca do momento vivido:

Si (S): [...] A feira mesmo é mais barulhenta [...] Tinha gente que ficava parado. Podia fazer mais barulho! Podia tá conversando e ao mesmo tempo fazendo várias coisas [...] Aí Si falou assim: finge que roubou uma maçã minha. Aí eu peguei e saí correndo [...] A gente tava sentindo a necessidade de barulho.

Ao criar esse novo elemento na improvisação, proposta de uma participante, parte do grupo incorporou a ideia o que permitiu que o roubo passasse a constituir a improvisação. Um novo papel foi criado espontaneamente por Sol Sustenido, que era o fiscal da feira e que, no momento da simulação do roubo, representou um policial e saiu correndo atrás da ladra. A intervenção, iniciada por Si e incorporada pelos participantes Si Bemol e Sol Sustenido, remete-nos ao conceito de criatividade na teoria piagetiana, segundo a qual, a criatividade está relacionada à construção de novidades, ou seja, possíveis ilimitados em busca da necessidade. Ao agir, o sujeito necessita, antes de tudo, tornar possível para si a ação ou ideia. Nesse sentido, se o sujeito não tem consciência que existem possibilidades de atuação sobre uma determinada situação, a ação não se concretiza. Uma ideia ou possibilidade concebida pelo sujeito desencadeia outras, ou seja, viabilizam a construção do novo (PIAGET, 1978).

Além disso, nessa atividade lúdica, é evidente o predomínio do jogo simbólico. Nele, prevalece o que Piaget designou de “assimilação deformante”, ou seja, o prazer funcional de exercitar algo, mas agora em contexto da imaginação, havendo, nesse caso, liberdade para criar e recriar de acordo com interesses e intenções. Percebemos esse caráter simbólico do jogo nos significados a seguir:

A participante Mi destacou:

Mi (S): Ah! Foi legal porque, tipo, todo mundo aqui já foi a uma feira e já tinha uma noção do que era estar numa feira. Cada um teve uma participação. Então, foi um trabalho bem em equipe, assim. Sabe? É! Nunca tinha me passado, vamos supor, um ambulante. Foi engraçado. Tanto é que eu tava tentando vender meu produto, mas ninguém ia comprar.

Ré destacou a relação desse jogo com a arte cênica:

Ré (S): [...] Acho que foi uma coisa teatral. Foi uma coisa organizada.

Si também comentou algo com sentido similar, quando diz:

Si (S): Porque nas outras vezes a gente fazia música parada... Dessa vez foi fazendo. Andando. Entrando mesmo no clima da feira. Apesar que eu acho que não conseguiu chegar. A feira mesmo é bem mais barulhenta.

Destacamos, na oficina, uma ação específica na qual o grupo promoveu alteração do planejado no momento da execução. De acordo com o planejamento do grupo, o encerramento da peça era a entrada dos garis e, depois, a “desmontagem da feira” (conforme apontado na Figura 14). Porém, durante a execução, eles inverteram a ordem, compreendendo que os “garis” deveriam atuar após a desmontagem da feira. Essa ação denota a flexibilidade do pensamento e os efeitos da comunicação interpares promovida nesse contexto, pois chegaram a um consenso e alteraram aquilo que haviam planejado. Isso traz consequência imediata na sonoridade, alterando a estrutura da peça. A criatividade foi promovida por meio de uma situação-problema instigada por um ou outro participante, acolhida e vivida coletivamente. Ações coletivas supõem contestação de opiniões, ajustes de ideias, cooperação.

A cooperação é um elemento que envolve respeito mútuo, descentração de sua própria perspectiva e abandono do egocentrismo. Criar em grupo suscita a reciprocidade na relação interpares (OLIVEIRA, 2005; GARCIA, 2010).

Retomando os procedimentos adotados na realização desta oficina, solicitamos aos participantes que recapitulassem os encontros anteriores, na tentativa de investigar como eles haviam significado o processo no decorrer das oficinas. Dessa rememoração, destacamos algumas falas, que demonstram como perceberam o movimento criativo ao longo do processo.

Registra-se que foi estabelecido um vínculo positivo com as oficinas, constituindo um espaço de interesse comum e de promoção da afetividade, conforme se pode observar no relato de Si Bemol:

Si Bemol (S): [...] Aí a gente começou a cada um se conhecer um pouquinho mais da loucura do outro. Foi diferente de tudo. E quando chega quarta-feira todo mundo fica ansioso.

Embora, frequentemente, o afeto seja tratado como diferente da cognição, no aporte teórico piagetiano há notável paralelo entre os dois domínios, que se desenvolvem, inclusive, solidariamente. Neste estudo, os processos cognitivos, afetivos e sociais são entendidos como interdependentes no desenvolvimento do sujeito (PIAGET, 1991).

A experiência ativa que envolveu o processo da oficina foi significada por alguns, como, por exemplo, na conversa a seguir, entre Si, Si Bemol e Sol, como uma forma diferenciada de aprender. Esse foi um fator significativo, pois predominou na fala dos sujeitos, conforme observamos nos recortes a seguir:

Si (S): [...] É interessante porque ao mesmo tempo que a gente aprendeu a gente se divertiu. A gente aprendeu de um jeito diferente. A gente aprendeu sobre várias partes da música que é intensidade. E não teve prova. Isso foi interessante.

Si Bemol (S): Mas tem perguntas que ele (referindo-se ao pesquisador) fez pra gente que eu não sabia responder.

Si (S): Mas isso não é prova. Eu acho que era um diálogo... É acho que foi bem interessante porque eu pude aprender mais sobre o que é música, o que significa, onde tem música. Aprendi muito mais, tipo, dialogando do que se eu tivesse copiando [...] No começo, a gente tava só experimentando os instrumentos tal. Conhecendo. Aprendendo o que era volume. A gente foi aprendendo várias coisas pra depois a gente juntar. Depois foi o resultado da aula anterior. Entendeu? [...] Nós tínhamos que planejar. Saber o que fazer. Pensar.

Sol (S): A gente desde o primeiro encontro, quando a gente veio todo mundo tinha vergonha. Igual hoje, a gente não ia sentar aqui pra conversar. Ninguém ia falar. Logo no primeiro encontro que a gente fez, ninguém queria mostrar desenho, ninguém queria falar nada, por que todo mundo tava com vergonha. Hoje não, hoje a gente já tá mais... mais solto. Porque dialogando a gente aprende [...]

As experiências, ocorridas na interação dos participantes com os objetos de conhecimento e com as pessoas envolvidas, provocaram mudanças que, inclusive, foram explicitadas nas produções musicais realizadas nas oficinas. Na construção do conhecimento, o sujeito recorre a muitas tentativas e erros, o que possibilita autorregulações. A equilibração ocorre devido ao processo de regulações ativas (PIAGET, 1975). As oficinas desenvolvidas instauraram um ambiente propício para a experiência criativa e, nessas construções, os conceitos musicais puderam ser trabalhados por meio do jogo musical.

Nas falas dos sujeitos na significação, fica evidente a percepção de que o grupo encontrou movimento próprio, sintonia, envolveu-se cooperativamente, o que oportunizou a participação de alunos diferentes e em distintos momentos de construção nos aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Observemos a fala de Ré Sustenido, que salienta a importância do trabalho em grupo nas oficinas. Esse participante apresentava-se tímido, conforme observamos nas sinalizações que ele dá acerca do modo como se sente: ao apresentar algo relativo à oficina, para e diz: “que foi?”, “tô nervoso”. Observemos seu relato:

Ré Sustenido (S): Que foi? Uma das partes que eu mais gostei foi tentar compor as músicas. Foi legal também porque fizemos em grupo. Tô nervoso. Foi interessante! [...]

É válido ressaltar a importância da interação social em um trabalho como esse que envolve pessoas com particularidades distintas, conforme mencionamos anteriormente. As constantes trocas de ideias entre os pares constituem-se um fator particularmente importante de desenvolvimento do conhecimento social, no contexto de oficinas (GARCIA, 2010).

Tendo como uma das problemáticas da pesquisa investigar o modo como os

sujeitos compreendiam música, apontaremos a seguir alguns excertos de significados que denotam mudanças de pensamento dos participantes com relação a esse aspecto.

Retomando o que apresentamos no início deste capítulo, no tópico 3.2, acerca do modo como os sujeitos compreendiam música no início da investigação, com exceção da concepção de Mi que, de início, já apresentou uma ideia ampliada do conceito de música, os outros participantes definiam música, na maioria das vezes, atrelada à letra da canção. Entretanto, ao término das oficinas, em alguns significados, emergiram dados que denotam uma modificação significativa no modo de conceber a música, conforme revela o relato a seguir:

Ré Sustenido (S): [...] Quando cheguei não tinha qualquer percepção sobre música, só sobre as pessoas que tocam e as pessoas que compõe. Só sobre isso! Hoje eu sei mais sobre ela. Eu sei que pode parecer repetitivo porque todo mundo disse. Pode me chamar de “copião” se quiser, mas. Agora, depois que assisti à aula, tenho a percepção de que. A música tá em qualquer lugar, não importa se você ignora ou tenta não escutar [...] Eu nunca imaginei que pudesse se fazer música usando os sons do lugar. Pra mim música tinha que ter letra. Nossa! É legal fazer música!

No significado atribuído por Ré Sustenido à música, percebemos uma mudança significativa no modo de como ele a compreendia. Para ele, o conceito de música estava atrelado apenas à ideia de canção. No entanto, sua compreensão do objeto se modificou devido às situações as quais ele vivenciou, demonstrando uma concepção de música que transcende à canção, ao considerar, por exemplo, os sons da paisagem sonora como possibilidade de música.

Outro fator importante que emergiu, em seu significado, é o sentimento de satisfação e orgulho ao compreender a sua produção como composição musical. Isso denota uma ideia contrária à composição no senso comum, pois, muitas vezes, a composição é colocada em um lugar inacessível, e a função do compositor, nesse caso, é restrita a algumas pessoas que possuem uma habilidade inata, o chamado dom. Todavia, no trabalho com oficinas de música, o papel do sujeito fica em evidência, atribuindo-lhe uma função ativa no processo. Nesse caso, ele passa a exercer a função de inventor musical, improvisador, compositor, seja para encorajar-

lhe a autoexpressão, seja como uma maneira direta de vir a entender como é que a música funciona (SWANWICK, 1991).

O significado de Sol também denota essa concepção. Ao comentar acerca da arte-jogo “A Feira”, ela diz:

Sol (S): Pra mim, a música da feira foi a mais legal.

Nessa frase de Sol, está implícita uma concepção diferenciada e ampliada de música: para ela, naquele contexto, a produção “A feira” foi considerada música, mesmo que aquela produção não se enquadra na ideia convencional de música como havia sido apontada por eles no início dos trabalhos na oficina. Ao naturalmente considerar a produção “A feira” como possibilidade de música, denota-se uma concepção ampliada, pois esta acata o teatro, o simbolismo, o roteiro e os sons do ambiente da feira, como música. O relato a seguir evidencia esse aspecto:

Si Bemol (S): [...] A gente começou a ficar mais acostumado. A gente começou a se ambientar. Foi superincrível fazer! Não foi exatamente uma aula de música, foi uma mistura de tudo. Música, teatro, encenação, composição, foi misturando tudo junto em um tema só que é a Música.

No recorte de um diálogo ocorrido na oficina, também é perceptível uma mudança de conceito, conforme lemos a seguir:

Si Bemol (S): [...] As nossas músicas foi ficando cada vez melhor.

Dó (S): Mas, não é não é bem música né?

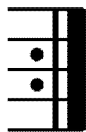
Si Bemol (S): Pra mim é.

Nessa fala, especificamente, Si Bemol referia-se à evolução do grupo no que diz respeito ao ato criativo desenvolvido nas oficinas. Percebe-se, em seu discurso, uma apropriação do conceito de música de forma ampliada. Entretanto, a indagação

de Dó não demonstra mudança em sua concepção, se compararmos, inclusive, com a sua significação realizada no primeiro encontro da oficina e retratada no item 3.2 deste capítulo. Pelo contrário, sua indagação sugere a ideia de que as produções realizadas por ele não podem ou não devem ser consideradas músicas. Isso é instigante, inclusive, para se perceber que não é a condição da experiência em si que produz o conhecimento, mas a da relação que o sujeito estabelece com o objeto, uma vez que o conhecimento não está *a priori* no sujeito (no caso da música, o dom, por exemplo) nem no objeto de conhecimento (instrumentos, partituras, o som em si), mas na interação do sujeito com esses elementos em um processo construtivo (PIAGET, 1972).

De modo geral, pela análise das respostas gráficas (desenhos) e falas dos sujeitos, pudemos observar que houve disponibilidade e mudança neles para “pensarem” os sons do ambiente como possibilidades sonoras de se criar música.

CODA



Com base nos dados coletados nesta pesquisa e no diálogo entabulado continuamente com a fundamentação teórica adotada, algumas reflexões foram emergindo, relativas à ação pedagógico-musical junto ao sujeito-autor de seu próprio conhecimento no contexto escolar. Por buscarmos responder às problemáticas que impulsionaram este trabalho, sendo elas: De que modo a música como jogo pode favorecer o ato criativo no contexto de uma oficina? Como os sujeitos significam o vivido nas oficinas de música? Como os processos envolvidos na construção do conceito de música são percebidos no trabalho com oficinas musicais? Retomando os objetivos da pesquisa relacionados ao modo como os sujeitos compreendem a música e os significados atribuídos por eles ao vivido, desenvolvemos um trabalho utilizando jogos de criação musical em contexto de oficinas.

Os jogos musicais revelaram-se uma estratégia favorável para a construção de elementos responsáveis por comporem aspectos cognitivos, sociais e afetivos, como a tomada de consciência, a formação de possíveis, a interação social, a descentração, a equilíbrio. Além disso, de acordo com o referencial teórico adotado, por meio dos jogos, é possível que esses processos internos possam ser observados e analisados.

As diferentes condutas lúdicas envolvidas nos jogos musicais – domínio, imitação e jogo imaginativo –, como discutido no referencial teórico desta pesquisa, articularam-se por uma relação de interdependência evidenciada nas experiências vividas na oficina. Ou seja, em um mesmo contexto musical, em cada oficina foram revelados momentos em que predominaram ora aspectos sensório-motores, tais como a manipulação dos objetos e a escolha dos timbres, ora a expressão envolvida na música, nos diferentes papéis a serem desempenhados; e, onde se evidenciaram a estrutura da música, as regras estabelecidas do jogo, o tempo e a forma.

A interação social ocorrida no fazer musical por meio das constantes trocas de ideias entre os participantes promoveram diferentes situações nas quais o pensamento do sujeito conflitava com o dos seus pares, levando-o a questionar o

seu próprio pensamento. Assim, o trabalho entre pares apresentou-se como significativo no contexto pedagógico musical, pelas possibilidades de trocas interindividuais e intersistêmicas.

Nas oficinas, os participantes foram expostos a diferentes desafios, estratégias, problemas, reflexões, arranjos interpares, envolvendo distintos elementos musicais nos jogos propostos. Assim, os participantes deste estudo tiveram a oportunidade de preencher possíveis lacunas pela tomada de consciência que possibilita a formação de elementos responsáveis por compor a estrutura cognitiva. Ao se deparar com uma situação nova, como uma consigna específica de composição musical, a estrutura mental sofreu desequilíbrio, provocado pela insuficiência dos elementos já adquiridos para a realização de tal situação. Por meio da regulação ativa, os sujeitos tomaram consciência devido às escolhas que tiveram de fazer para solucionarem o problema, compensarem e atingirem a proposta de composição estabelecida na oficina no contexto coletivo.

Além dos desequilíbrios provocados pelos conflitos desencadeados pela necessidade de criação, percebemos e demonstramos a significativa mudança no próprio conceito de música atribuído pelos sujeitos no decorrer das oficinas. Ao se depararem com novas possibilidades de fazer música, como a utilização de outros objetos sonoros, além dos instrumentos convencionais e os sons do ambiente, foram solicitados a uma modificação do sistema ou a uma ampliação de seus esquemas frente a esse conflito estabelecido. Esse processo de acomodação do sistema foi percebido nos próprios significados dos sujeitos às suas produções musicais.

Outro fator importante a ser considerado é o relativo à formação de possíveis. A formação de possíveis está atrelada à construção de novos procedimentos, para integrar as estratégias ao resultado final, nesse caso, à execução da composição. Ao inventarem novos procedimentos visando um resultado final, os diferentes sujeitos puderam trabalhar a atualização dos meios empregados, característica da construção de possíveis. Nas diferentes situações-problema de jogos musicais propostos, os sujeitos criaram diferentes estratégias para a realização da composição, dentre elas a alteração da forma ou estrutura da peça, a busca por novas possibilidades de sonoridades, a criação de técnicas diferenciadas de tocar os instrumentos, o uso de diferentes objetos sonoros como possibilidade de instrumentos musicais.

Nesses casos, o sujeito, em uma situação de criação coletiva, defende o que

era lógico para ele naquele momento. Outras vezes, as ações revelavam um pensamento descentrado, ou seja, ações que exigiam do indivíduo abrir mão da própria perspectiva. Nesse contexto, é possível compreender que a descentração implica em um crescimento qualitativo no desenvolvimento, pois impõe uma mudança de sistema de referência que vai muito além do acréscimo quantitativo de mais pontos de vista, e chega à coordenação de vários observáveis e perspectivas.

Nas situações de interações lúdicas com a música, registramos casos de identificação entre os participantes, pelas posturas solidárias e compreensão com o processo do outro. Tais características também indicam descentração de si mesmo e percepção do outro e de outras perspectivas.

Nas diferentes situações-problema provocadas nas oficinas, enfatizou-se a condição de parceria, em duplas, trios, quintetos e todo o grupo, o que permitiu observar condutas ora mais egocêntricas ora mais recíprocas.

Todos esses elementos que emergem em situações de jogos musicais, nas interações coletivas, podem provocar desequilíbrios no âmbito da atividade intelectual. Os desequilíbrios ocorrem pela insuficiência em um dado momento dos recursos e possibilidades dos próprios esquemas, pela assimetria entre as afirmações e negações e do modo como cada sujeito reage às perturbações. Tais desequilíbrios são positivos, pois promovem o desenvolvimento do sujeito.

Tendo sido o ato criativo, por meio de jogos musicais, o foco deste trabalho, compreendemos que todos os alunos têm um potencial criativo a ser desenvolvido e que o fazer musical, no contexto da sala de aula, pode auxiliar nesse desenvolvimento.

A forma como isso acontece depende, na maioria das vezes, do modo como são significados por alunos e professores o potencial, o desenvolvimento e o ato criativo. Isso pode determinar como as atividades envolvendo a criatividade são orientadas em contexto escolar, como os trabalhos são conduzidos e avaliados, de que forma os alunos se relacionam com a atividade de produção e como significam suas próprias composições e vivências.

Assim, é relevante analisar processos de construção de conhecimento musical nas condutas lúdicas dos alunos em oficinas, para delas se poder declinar reflexões e possibilidades de atuação pedagógica mais assertivas e mais construtivas na proposição de aprendizagens no ensino de música na escola.

Assumimos ser possível a realização de um trabalho de música no contexto

escolar que leve em consideração o fazer musical ativo e reflexivo. E, nesse caso, os jogos musicais podem propiciar diferentes experiências por meio da apreciação, da performance e da composição, como evidenciado neste estudo.

Outro aspecto a ser considerado é que, por meio das oficinas, a flexibilidade de pensamento pode oportunizar ao professor procedimentos metodológicos para o trabalho criativo com a música. Nas oficinas, como as propostas neste estudo, não como modelo a ser seguido, mas como instigador para novas proposições, o sujeito é estimulado a pensar e a criar sem priorizar o desempenho final. Não que o resultado final não seja importante, mas mais importante do que ele é todo o processo percorrido e vivenciado pelo sujeito e o grupo, no caso de ter havido tomada de consciência.

No processo de descobertas, construções e regulações, o professor, ao ensinar música, pode estimular seus alunos a construir o conhecimento pela exploração e criatividade. A postura do professor como um detentor do conhecimento, uma figura autoritária e ponto de convergência da aula, dará então lugar a uma figura flexível e que se torna parte integrante do processo criativo vivenciado individualmente.

O exercício do professor exige que ele investigue o aluno, provoque-o com um tema que o faça crescer, mesmo que esse crescimento tome dimensões imprevisíveis. A educação musical deve, no entanto, preservar a curiosidade, exploração e fantasias com as quais crianças chegam à aula.

Nesse sentido, a oficina constitui-se em um espaço legítimo de vivências musicais, onde, no processo de conhecer, passa a ser revelado o papel do outro e dos objetos de conhecimento na estruturação cognitiva, o que pode oferecer resistência aos esquemas e demonstrar a fragilidade ou insuficiência dos esquemas de pensamento.

De nada adianta o professor oferecer um conteúdo inacessível, que esteja aquém ou além das condições do sujeito. Não havendo estruturas apropriadas que permitam a ação auto-estruturante do sujeito, os processos de assimilação e acomodação e, conseqüentemente, equilíbrio, ficam comprometidos.

A ação do professor deve ser entendida como intencional. Não preterida ou secundarizada em razão do espontaneísmo. Ao contrário, deve ser cuidadosamente planejada, estruturada e dirigida para atender à dimensão construtiva e auto-estruturante do aluno.

Portanto, o fazer musical criativo, em contextos como os propiciados por jogos musicais em oficinas, representa uma estratégia significativa para educação musical, pois propicia flexibilidade, desafio e exigência de raciocínio, elementos característicos para uma aprendizagem construtiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 7-18, set. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 13 out. 2011.

BARRAUD, Henry. *Para compreender as músicas de hoje*. Trad. J. J. de Moraes e Maria Lúcia Machado. São Paulo: Perspectiva, 1975.

BENNETT, Roy. *Elementos básicos da música*. Trad. Luiz Carlos Csëko. Revisão técnica: Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BEYER, Esther. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 02, p. 53-67, jun. 1995. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 11 out. 2011.

_____. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 03, p. 09-16, jun. 1996. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 11 out. 2011.

_____. A dança dos bebês: um estudo sobre os movimentos dos bebês ao ouvirem música. *Anais da ABEM*, Florianópolis, 2003. XVIII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis/SC. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

_____. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. *Anais da ABEM*, Rio de Janeiro, 2004. XIII Encontro Anual da ABEM. Rio de Janeiro/RJ. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BORGES, Maria Helena Jayme. O construtivismo e o ensino do piano como princípios articuladores do desenvolvimento da autonomia. *Anais da ABEM*, Rio de Janeiro, 2004. XIII Encontro Anual da ABEM. Rio de Janeiro/RJ. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 08 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.769/08, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.. 9394/96, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 09 out. 2011.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral. *Anais da ABEM*, Londrina, 851-856, 2009. XVIII Encontro Anual da ABEM e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina/PR. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2009/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 08 out. 2011.

CAMPOS, Denise Álvares. *Oficina de música: uma característica de sua metodologia*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Brasília.

CARNEIRO, Aline Nunes. FRANÇA, Cecília Cavalieri. O desenvolvimento de condutas sensório-motoras dos bebês: implicações para a estimulação musical no primeiro ano de vida. *Anais da ABEM*, João Pessoa, 2006. XV Encontro Anual da ABEM. João Pessoa/PB. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2006/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

CARRAHER, Terezinha N. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1983.

CASTRO, Amélia Domingues de. *Piaget e a didática: ensaios*. São Paulo: Saraiva, 1974.

DECKERT, Marta. Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 93-102, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 12 out. 2011.

DELALANDE, François. A criança do sonoro ao musical. Trad. Bernadete Zagonel. *Anais do VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Curitiba: ABEM, 1999.

DELVAL, Juan. *Aprender a aprender*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. *Metodologia da investigação em educação*. Curitiba: Ibplex, 2005.

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

FORATO, Mara Inês. *A educação musical: uma abordagem construtivista*. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, Apreciação e Performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

GARCIA, Heloiza Helena G. de Oliveira. *Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Campinas.

HARGREAVES, David. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

HENTSCCKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento musical. *Fundamentos da Educação Musical ABEM – Série Fundamentos I*, Porto Alegre, maio 1993.

_____. A teoria espiral de desenvolvimento musical como base para uma proposta curricular: um estudo longitudinal em escolas de Porto Alegre-RS. *Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM*, Santa Maria, jul./dez. 2000.

HERRERA, Susa. Cuando el juego se vuelve música. *Anais da ABEM*, Campo Grande, 2007. XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. Campo Grande/MS. 2007. Versão eletrônica em CD-ROM.

ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso (Orgs.). *Mentes em música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 39-48, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 15 out. 2011.

KOELLREUTTER, Hanz-Joachin. O ensino de música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (Org.). *Educação Musical: Cadernos de estudo*, n. 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 37-44.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Organizadora). *Caminhos investigativos I: novos olhares em Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

- MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- _____. *Jogos e procedimentos de ensino*. 2012. No prelo.
- _____; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Chrite. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MAFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo a composição musical infantil*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MÁRSICO, Leda Osório. *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. São Paulo: Globo, 1982.
- NEVES, Áurea Maria Pinto das. O ensino do piano e do teclado: uma proposta metodológica em educação musical sob a ótica da percepção e da criação. *Anais da ABEM*, Natal, 2002. XI Encontro Anual da ABEM. Natal/RN. 2002. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2002.pdf>. Acesso em: 08 out. 2011.
- OLIVEIRA, Alda. Pesquisa em psicologia da música. *Anais da ABEM*, Londrina, 1996. V Encontro Anual da ABEM e 5º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: 16º Festival de Música de Londrina, 1996, p. 59-86.
- _____; HENTSCHEKE, Liane. Investigación longitudinal en música: un caso, un método y algunas consideraciones. *Eufonia – Didáctica de la Música*, Barcelona, Espanha, n. 10, 1988.
- OLIVEIRA, Francismara Neves. *Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado*. 2005. 337 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas.
- PAZ, Ermelinda A. *Oficinas de música*. In: *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.
- PIAGET, Jean (1946). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.
- _____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1977.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. *O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____(1972). *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

_____(1980). *As formas elementares da dialética*. Trad. Fernanda Mendes Luiz. Coordenação Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIANTAVINI, Francismara Neves de Oliveira. *Jogo de regras e construção de possíveis: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PIUGH, Rosana Ernestina. La clase de música: um espacio de autoría y aprendizaje. *Anais da ABEM*, Campo Grande, 2007. XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. Campo Grande/MS. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 08 out. 2011.

RAMOS, Ana Cláudia. Contação de histórias: um caminho para formação de leitores? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. UEL, 2011.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: EDUC, 2002.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

_____. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHROEDER, Sílvia. Brincando com a Música: uma proposta para formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. *Anais da ABEM*, Campo Grande, 2007. XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. Campo Grande/MS. 2007. Versão eletrônica em CD-ROM.

SLOBODA, John A. (1985) *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SPECHT, Ana Claudia. O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil. *Anais da ABEM*, Londrina, 851-856, 2009. XVIII Encontro Anual da ABEM e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina/PR. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2009.pdf>. Acesso em: 08 out. 2011.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior. *A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito*. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre.

STIFTT, Kelly. *A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir das suas relações interpessoais*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SUBIETA, Glória Cira Pereira. *Abordagem construtivista para iniciação ao estudo da clarineta*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata, 1991.

_____. *Music education and the national curriculum*. London: Institute of Education, 1992.

_____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's compositions. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-39, 1986.

TORRES, MárciaZampieiri. *Processos de desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes em oficinas de jogos*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1997.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 49-57, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 15 out. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

1 BALANÇO TENDENCIAL DOS ESTUDOS QUE APROXIMAM EDUCAÇÃO MUSICAL E PSICOLOGIA

Conforme mencionamos no primeiro capítulo, apresentaremos a seguir a análise do levantamento dos estudos que articulam educação musical e psicologia e que não foram citados no capítulo “Primeiro movimento: referencial teórico”. No final deste apêndice, encontram-se as referências bibliográficas desses estudos em ordem de aparecimento no texto.

1.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA

A primeira categoria organizada reúne 26 estudos cuja ênfase recaiu no processo ensino-aprendizagem e, dentre as categorias analisadas, é a que mais contém pesquisas que articulam Educação Musical e Psicologia. Nessa categoria, agrupam-se teses e dissertações que estudaram o processo de ensino e aprendizagem da música e relacionaram epistemologia e desenvolvimento musical. Alguns desses estudos salientam a importância do aprendizado em grupo e discutem a aprendizagem no contexto da música popular.

Stefanelli (2008), em sua pesquisa, trata da aprendizagem cooperativa na educação musical popular, tendo como objetivo demonstrar os aspectos metodológicos, evidenciando interpretação e criação no ato de aprender cooperativamente por meio da integração de bandas de rock em sala de aula. Apoiase na abordagem da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1918-2008) e na perspectiva sociointeracionista de Vigotski (1896-1934). Por meio de depoimentos de professores, funcionários e alunos, documentou a história do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) e a evolução do ensino de música. Além disso, analisou o crescimento e o aperfeiçoamento das habilidades dos alunos com idade entre 13 e 16 anos que frequentaram o primeiro ano do

ensino médio da referida instituição por meio da pesquisa qualitativa participativa.

De acordo com a pesquisa, o trabalho de aprendizagem cooperativa propiciou grandes elos entre os alunos que tinham experiência musical com os que não tinham. Dessa forma, a relação conquistada por eles, trouxe momentos de alegria, prazer e aprendizagem com a própria cooperação. Solidificando novas amizades e criando um espaço propício para a interação de bandas de *rock* com suas produções e apresentações musicais.

Weichselbaun (2003) investiga a possibilidade de existirem diferenças no desenvolvimento musical entre alunos adolescentes de uma escola de música que realizam atividades musicais à parte do ensino formal oferecido pela instituição e alunos que não realizam tais atividades. O Modelo Espiral e a Teoria Espiral de Keith Swanwick (1937-) serviram como suporte teórico para a análise dos dados (composição e entrevistas).

Para responder à questão proposta, foi utilizado o método quantitativo/qualitativo de corte longitudinal. A referida pesquisa constatou que não houve diferenças no desenvolvimento musical entre os dois grupos de alunos pesquisados em relação ao parâmetro da composição. Portanto, o fato de os alunos realizarem ou não atividades musicais à parte do ensino formal (escola de música) não interfere no desenvolvimento musical individual.

Lacorte e Galvão (2007) focam, em sua pesquisa, os processos de aprendizagem de músicos populares. O estudo teve como objetivos investigar experiências iniciais de aprendizagem; identificar significados sobre músico “bom de ouvido” e “escuta atenta e intencional”; investigar a experiência profissional do músico popular e como isso se constitui no processo de aprendizagem continuada. O instrumento metodológico utilizado foi a entrevista semi estruturada. Com base no referencial adotado, foram entrevistados dez participantes, os quais atuavam profissionalmente em Brasília, em bares, casas noturnas, *shoppings*, ou como músicos independentes.

Os resultados demonstram que as habilidades adquiridas por esses profissionais baseiam-se na prática, em contextos diversificados, que incluem desde espaços não-escolares à formação acadêmica tradicional. Os fatores determinantes apresentados dizem respeito à rede social na qual os participantes estavam inseridos desde a infância e a uma forte motivação pessoal capaz de fazer superar dificuldades iniciais de aprendizagem. Professores particulares, aulas em

conservatórios e *workshops* também constituíram importantes aspectos na aprendizagem musical desses profissionais.

Rosa (2006) realiza um estudo acerca da construção do Musical (obra artística que reúne música, teatro e dança) como prática artística interdisciplinar na educação musical. Por meio de uma pesquisa qualitativa descritiva, articula a Educação Musical com as áreas de Arte-educação, Psicologia, Sociologia e Filosofia. Foi realizada observação participante do processo de construção, desenvolvimento e análise dos resultados da prática educacional por meio de um Musical específico, com 14 alunos de idades entre 14 e 20 anos do coral juvenil da escola de música da UFBa (Salvador, Bahia). Para a autora, a construção do Musical visa a uma educação libertadora e abrangente, pois busca desenvolver nos alunos, não somente o seu intelecto, mas também aspectos psicossociais, cognitivos, musicais e artísticos.

Morelenbaum (1999), por meio de um estudo bibliográfico, propõe uma reflexão acerca da atividade coral dentro de uma empresa como um valioso elemento visando atingir os objetivos da filosofia da Qualidade Total. Destacou os temas de educação musical, criatividade, psicologia social, musicoterapia e Qualidade Total. Também foi realizada uma pesquisa de campo com o coral da Companhia Brasileira de Petróleo Ipiranga. Os resultados revelaram como a atividade coral dentro de uma organização contribui para o incremento da qualidade de vida dos funcionários, além de indiscutíveis reflexos na vida da empresa.

Outro grupo reúne trabalhos que visam aproximar as ideias de autores consagrados da Psicologia – como Vigotski (1896-1934), Winnicot (1896-1971), Gardner (1943-), Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980) - aos aspectos relacionados à Educação musical.

Pequini (2008) discute a relevância da teoria de Gardner (1943-) à compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da música. Tal pesquisa, de caráter exploratório e de cunho teórico, demonstrou que a teoria em foco projeta para os pesquisadores em arte a tarefa de promover um estudo pormenorizado da cognição artística e o desenvolvimento de uma psicologia das artes com base na compreensão dos símbolos artísticos e de como o indivíduo pensa a arte.

Carvalho (2007), tomando o referencial de Henry Wallon (1879-1962), discorre sobre o primeiro ano de estudo de piano, sugerindo um repertório que visa promover o desenvolvimento musical infantil de forma prática, prazerosa e integral.

Os sujeitos de pesquisa foram crianças com idades entre 6 e 9 anos. De acordo com o estudo, a proposta de repertório deve contemplar as características das peças de modo a contribuir ao desenvolvimento da criança por meio de uma experiência artístico-musical plena. Segundo a autora, o repertório escolhido de forma adequada desenvolverá as habilidades técnico-musicais e as de leitura, gerando amor pela música, entusiasmo e motivação na criança.

Higuchi (2004) discute a hipótese de que a dificuldade em conciliar a técnica e a expressividade no aprendizado pianístico pode estar relacionada à divisão hemisférica cerebral. Como referencial teórico, adotou estudos da educação pianística, musicologia, psicologia e neurociências. Os resultados do estudo apontaram dados que viabilizam a organização de modelos teóricos responsáveis pela elaboração de explicações para a existência de algumas dificuldades comuns do aprendizado musical.

Segundo a autora, as inúmeras evidências levantadas na pesquisa não podem ser amplamente comprovadas, uma vez que sua confirmação estaria atrelada a uma pesquisa específica em neuropsicologia. Entretanto, o fato de esses modelos teóricos terem auxiliado diversos alunos a conhecerem possíveis justificativas para suas dificuldades, além de sua compreensão os ter auxiliado a encontrarem meios para solucionar seus problemas, a pesquisa demonstra haver já algumas evidências para propor uma maior discussão e, talvez, até sugerir outros estudos a esse respeito.

Rafael (1999) focaliza, em seu estudo, os comportamentos de professores de piano em uma amostra selecionada. Diz respeito à utilização de Estruturas de Ensino musical com Imagens Mentais (EE-MIM), elaboradas com o objetivo de aprimorar e desenvolver tanto a compreensão quanto a imaginação musicais do aluno. Trata-se de uma investigação acerca das estruturas de ensino concretizadas nas situações em que o professor conduz o aluno à utilização de imagens mentais auditivas, sinestésicas ou visuais.

Os resultados da pesquisa apontaram a utilização predominante de imagens mentais auditivas sobre as sinestésicas e visuais. Os dados foram analisados estatisticamente e, também, sob um foco cognitivo. Os comportamentos e ações do professor de instrumentos musicais relacionam-se ao desenvolvimento dos processos psicológicos, motores e formais envolvidos no aprender e no fazer musicais.

Alguns estudos apoiaram-se no referencial teórico de Jean Piaget (1896-1980). Essas pesquisas, em sua maioria, concentraram suas temáticas envolvendo o ensino do instrumento, a dinâmica da construção do conhecimento e o desenvolvimento musical.

Luedy (1997) trata do estudo da dinâmica do conhecimento e o conhecimento em música. Por meio da análise do discurso de personalidades ligadas à música e às artes, essa pesquisa busca compreender a experiência musical. O objetivo básico desse trabalho é discutir a natureza e a especificidade do conhecimento em música, procurando descrever alguns dos principais tópicos da atualidade da psicologia cognitivista. Uma das indagações feitas nesse estudo é como a psicologia cognitivista tem contribuído para as tentativas de compreensão dos mecanismos do conhecimento e como tem sofrido influência das novas formas de compreender os fenômenos culturais e os aspectos contextuais do conhecimento. Considera-se a psicologia da música e a educação musical e como elas têm sido afetadas por essas noções.

Freitas (2003) busca compreender as diversas funções humanas implícitas na construção do conhecimento instrumental por meio de uma abordagem interdisciplinar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como objeto empírico o ensino e a prática pianística. A pesquisa visa estabelecer uma possível intersecção de áreas do conhecimento que contemplem as diversas funções humanas implicadas na construção do conhecimento musical instrumental. Os fundamentos teóricos são Piaget (1896-1980) e Wilhelm Reich (1896-1957). Os resultados apontaram algumas problemáticas envolvendo a prática pianística e seus métodos de ensino.

1.2 PROCESSOS PERCEPTIVOS, EMOÇÃO E COMPOSIÇÃO

Na segunda categoria, agrupamos 18 estudos relacionados que enfatizam os processos de percepção musical, compreendidos pela apreciação, memória, leitura e escrita musical, bem como analisam a relação da música com as emoções humanas, além de discutirem os aspectos envolvidos na composição musical.

Muitos estudos da área da psicologia da música preocupam-se com os

aspectos relacionados à cognição musical e à percepção da música, incluindo a apreciação, a memória e a aquisição da leitura e escrita musical. Dentre esses estudos, localizamos Fonseca (2009), que trata do desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de 2 a 6 anos por meio do canto espontâneo.

A abordagem piagetiana foi a principal fundamentação desse estudo, pautando-se também nas ideias Howard Gardner (1943-), Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), Keith Swanwick (1937-) e David Hargreaves (1939-) para a compreensão do desenvolvimento musical. Como metodologia, foi utilizada a análise de conteúdo. Foram selecionados quarenta cantos espontâneos e julgados por doze profissionais independentes. Dos dados, emergiram oito categorias musicais: rítmica, direcionamento, forma, estruturação melódica, caráter expressivo, contrastes, texto, influências culturais específicas.

Finalmente, a autora verificou as relações dessas categorias com o desenvolvimento da percepção do tempo da criança de 2 a 6 anos. As características musicais do canto espontâneo sofrem transformações evidentes ao longo da faixa estudada. O tratamento dado ao tempo, manifestado nas oito categorias, foi uma das mais contundentes transformações apontadas. A progressiva intensificação da regularidade rítmica, da intensidade dos contrastes e da força das conclusões foram as transformações mais evidenciadas pelos resultados.

Ilari (2002) estuda a cognição musical de bebês por meio da revisão da literatura experimental acerca da percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida. Dividido em três partes, o artigo descreve os resultados das pesquisas recentes da psicologia experimental na área do desenvolvimento musical infantil. A primeira parte do artigo trata do ambiente sonoro pré-natal e o aprendizado musical que se inicia por volta do terceiro trimestre da gravidez, quando o ouvido começa a funcionar. A segunda parte, na qual se concentra a maior quantidade de informação, descreve várias experiências acerca da percepção e a cognição musical dos bebês de 4 a 11 meses.

A autora faz referências a estudos recentes sobre a memória de longo prazo dos bebês. A última parte do artigo discute o uso cotidiano da música com bebês, incluindo o uso da música em contextos terapêuticos e educacionais. De acordo com esse estudo, as pesquisas experimentais relacionadas à percepção e à cognição musical durante o primeiro ano têm aumentado nas últimas décadas. Com técnicas

avançadas, os pesquisadores vêm demonstrando que, ao contrário da ideia do bebê vindo ao mundo como uma tábula rasa, os bebês são ouvintes sofisticados desde a mais tenra idade.

Consciente de que a pesquisa experimental ainda tem muitas perguntas a responder com relação à percepção e à cognição musical do bebê, Ilari (2002) evidencia que os bebês estão atentos à música que escutam bem mais do que julgávamos ser possível. Ou seja, os bebês também entendem de música.

Ilari (2003), em seu artigo, discute alguns resultados de pesquisas recentes sobre o desenvolvimento do cérebro e suas implicações na área da educação musical. A autora realiza um estudo acerca do cérebro e seu desenvolvimento, incluindo suas partes, sinapses e lateralização. Além disso, trata dos sistemas envolvidos no neurodesenvolvimento, bem como os fatores que influenciam o desenvolvimento do perfil da mente de cada criança, abordando questões da inteligência e do talento. Como suporte teórico, articulam-se as áreas da psicologia cognitiva, da neurociência e da educação musical.

Botelho (2002) apresenta um estudo da leitura musical ao piano sob duas abordagens diferentes e complementares: leitura como uma habilidade e leitura como conhecimento musical. As Teorias da Gestalt e do Construtivismo são utilizadas para entender a leitura como uma habilidade específica, complexa e integrada (aspectos visuais, auditivos e psicomotores) às atividades de performance musical.

O Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1937-) é utilizado para focalizar a leitura como conhecimento musical cognitivo, resultado de uma compreensão progressiva da sintaxe do discurso musical. As duas abordagens de leitura musical foram utilizadas para analisar uma proposta de ensino de um livro específico de piano. Tal estudo descreve como as atividades do livro possibilitam a integração da habilidade com o conhecimento musical, como performance expressiva e proficiente.

Furlan (2007) estudou o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita musical a partir dos trabalhos de Emilia Ferreiro (1936-). Tal estudo tem como objetivo averiguar a existência de fases semelhantes no processo de aprendizagem da lecto-escrita de música. A metodologia empregada foi a pesquisa participativa. Os sujeitos de pesquisa foram crianças com idade entre 6 e 7 anos e utilizou o piano como instrumento principal. Segundo a autora, o tempo de realização desse estudo não foi suficiente para se afirmar as fases do desenvolvimento da leitura e escrita

musical. Mas, pode-se afirmar que houve diferentes comportamentos psicológicos nos sujeitos de pesquisa observados no processo a qual foram submetidos.

Silva (2010) analisou a relevância da leitura cantada e da audição na vida do músico profissional. Inicialmente, apresentam-se dois olhares possíveis para o estudo da leitura cantada: o histórico e o psicológico. O primeiro dirige-se a uma revisão sintética e histórica da sistematização da escrita musical tradicional (a partir do século XI), tendo em vista a preocupação dos principais educadores musicais em facilitar o aprendizado musical, utilizando, como uma das ferramentas, a leitura cantada. O segundo olhar, o psicológico, discute aspectos relativos à audição, que engloba o pensamento musical consciente, expresso, como uma de suas formas, na possibilidade de leitura da partitura de maneira mental e autônoma. Foram colhidos depoimentos de seis músicos profissionais por meio de entrevistas semiestruturadas.

O resultado da análise de conteúdo das análises do resultado gerou um discurso do sujeito coletivo dos principais temas da pesquisa, confirmando o papel colaborador da leitura cantada no processo da construção da audição. Além disso, constatou-se a necessidade de conscientização dos alunos, docentes e instituições de ensino, acerca da importância de se estimular a aquisição das competências aurais no aprendizado musical. Isso deve ocorrer por meio de disciplinas integradas, com conteúdos integrantes à audição, a fim de proporcionar aos alunos o desenvolvimento cada vez maior de suas habilidades musicais.

Santos (2003) investigou a relação entre os fundamentos psicológicos, pedagógicos e musicais que sustentam a Proposta de Desenvolvimento e Leitura Musical de Davidson e Scripp (New England Conservatory, Boston, E.U.A.) destinada a cursos de nível superior de música, que combina uma prática do solfejo embasada em repertório tradicional a uma problematização reflexiva. Esse trabalho é uma revisão crítica dessa proposta. A fundamentação psicológica na qual os autores analisados se apoiam é a teoria de Piaget (1896-1980).

Por meio da análise do conteúdo das atividades complementares da proposta em foco e com base nos depoimentos contidos em artigos que a descrevem, constataram-se resultados no que tange ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. Observou-se que a proposta é construída sobre uma concepção dicotômica, contendo abordagens “construcionistas” e “objetivistas”. Santos (2003) propõe que o desenvolvimento da compreensão musical e da escuta

interna pode ser atingido através de uma prática de solfejo de cunho técnico-reflexivo, envolvendo equilíbrio na resolução de problemas durante a emissão de uma linha melódica.

Barbosa (2003) procura desvendar os processos percorridos pela criança ao elaborar modos particulares de escrever ritmo apoiados na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski (1896-1934), além de autores da educação musical e da semiótica. A pesquisa foi realizada com 33 crianças não-musicalizadas da segunda série do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas, São Paulo. De acordo com o estudo em foco, entre os recursos mais utilizados pelas crianças para marcar o ritmo, destacam-se: o desenho, a linguagem escrita e algumas noções matemáticas.

Outros estudos agrupados nessa categoria enfatizam a relação da música com os aspectos emocionais. Dias (1997) analisa os resultados de dois questionários que tratam de motivação, bloqueios psicológicos e preferências metodológicas, aplicados, um antes e o outro depois de uma aula de percepção musical, a estudantes de nível superior.

Stift e Beyer (2004) estudam o significado das canções de ninar para adultos e crianças, buscando identificar a que recursos musicais esses significados estão relacionados. Participaram da pesquisa dez adultos (mães ou cuidadores de bebês) e sete crianças de quatro anos de idade. Os sujeitos foram submetidos à audição de duas faixas de CDs de canções de ninar e foram posteriormente entrevistados.

A leitura analítica das respostas das mães permitiu inferir que os significados que elas atribuem às canções de ninar estão vinculados a diferentes aspectos: imagens, músicas, sentimentos, lembranças e função. A análise das entrevistas realizadas com as crianças, por sua vez, apresentou outros elementos significativos. Além de aspectos ligados à imaginação e à função, as crianças também fizeram menção de sentimentos e situações significativas evocadas pela audição da música. Segundo os dados obtidos, nem sempre os significados estão relacionados a elementos musicais específicos.

Levek e Ilari (2004) verificaram as respostas emocionais de crianças e adolescentes à música, baseados em estudiosos da psicologia da música, tais como Krumpholtz, Meyer e Sloboda. Foram elaboradas três experiências com crianças e adolescentes da cidade de Curitiba, Paraná. A primeira, feita com crianças de 5a

7anos de idade, revelou que não há uma diferença relevante nas respostas emocionais à música quando contrastadas com idade e gênero. A segunda, realizada com crianças de 8 a 10 anos de idade, também revelou que não há diferenças significativas nas respostas por idade, porém as diferenças são significativas quando consideramos o gênero. No momento da publicação do artigo, as autoras realizavam a terceira experiência com adolescentes.

Localizamos, nesta categoria ainda, alguns estudos que enfatizam a apreciação e a memória musical. Macedo (2005) investiga a apreciação musical infantil. Através da atribuição de usos e sentidos à música, a pesquisa visa desvelar as vozes que povoam os lugares destinados e assumidos pela infância na contemporaneidade. Foram utilizadas, nessa investigação, entrevistas semiestruturadas com crianças de idades entre 7 e 9 anos.

De acordo com Macedo (2005), a criança constrói sua apreciação musical por meio dos acessos e mediações culturais possíveis através da circulação nos diversos grupos de socialização, tais como família, escola, igreja, grupos comunitários, publicidade e a mídia. De acordo com esse estudo, a apreciação musical infantil constitui-se em homologias, referentes aos sentidos construídos e disseminados pela indústria cultural e pela lógica mercadológica, e singularidades, associadas à construção de sentidos na interação entre contextos múltiplos, locais e globais, pelos quais o sujeito circula e constitui-se polifonicamente.

Tormin (2008) investiga diferenças de desempenho de musicistas e não musicistas em testes de memória de trabalho (*workingmemory*), baseado no modelo de Alan Baddeley (1934-). O objetivo do estudo foi avaliar se houve diferenças entre musicistas e não musicistas no processamento de informação viso-espacial e verbal e se o estudo de música pode influenciar nas habilidades testadas pelas tarefas de recordação. Os sujeitos de pesquisa foram alunos dos cursos de Música, Letras e Engenharia da Universidade Federal de Uberlândia.

Os resultados dos dados indicaram que os musicistas tiveram um comportamento intermediário em relação aos não musicistas, mas não superior, de forma que se aproximaram dos estudantes do curso de Letras no processamento de informação verbal e dos da Engenharia no processamento da informação viso-espacial. De acordo com a autora, tal resultado sugeriu que o estudo de música abrange e desenvolve mecanismos de memória viso-espacial e verbal.

Outro dado importante destacado pelo autor foi que os alunos de Engenharia

tiveram o maior número de acertos em memória viso-espacial, independente do estímulo e níveis da tarefa exigida nos testes de memória e que, para todos os três grupos estudados, foi detectado o efeito de super-aprendizagem do código verbal, uma vez que os resultados indicaram maior eficiência na decodificação e repetição sub-vocal do estímulo palavras.

O fazer musical criativo foi tema principal de alguns estudos agrupados nesta categoria. Rocha (2007) analisa o significado do fazer musical das crianças, tendo como base as proposições do educador musical Koelreutter (1915-2005), a teoria dinamicista proposta pela psicóloga e cientista cognitivista Esther Thelen (1941-2004) e dos filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992).

Apontando para a singularidade do fato musical, bem como para o território da educação musical como espaço comunicacional fundado em estratégias sensíveis, Rocha (2007) analisa condutas musicais de crianças participantes de grupo de musicalização. Tal pesquisa redimensiona procedimentos pedagógicos, visando favorecer o exercício significativo da música da infância, em contraposição aos modelos tradicionalistas estabelecidos, sejam eles nos sistemas de comunicação midiáticos ou na educação.

Bellodi (2008) investiga a criatividade e os efeitos de sua inserção na educação musical como parte do processo de ensino-aprendizagem, relacionando-a com a prática e a vivência dos fundamentos básicos da composição. A fundamentação teórica no âmbito musical baseou-se, principalmente, nas proposições do compositor e educador canadense Murray Schafer (1933-) e em autores que contemplam o fazer musical criativo. Nos aspectos concernentes à parte conceitual do fenômeno criativo e sua influência no desenvolvimento global do ser humano, o estudo pautou-se nos psicólogos Sakamoto e Winnicott (1896-1971).

Para alcançar os objetivos, Bellodi (2008) criou um curso de criatividade e composição para alunos das classes iniciais do curso de Teoria e Percepção da Universidade Livre de Música, de São Paulo. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa participante. De acordo com o estudo, a utilização de procedimentos criativos na prática da educação musical contribuiu para a sugestão de proposta de reconfiguração do ensino de música, e da reflexão sobre a busca de alternativas de estratégias pedagógicas musicais.

1.3 MÚSICA E ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS

Nesta categoria, agrupamos as pesquisas em educação musical que envolvem educação especial; educação inclusiva; programa de prevenção psicossocial; benefícios psicológicos da música e educação musical no contexto hospitalar.

De todos os estudos envolvendo música e atendimentos especializados, o maior número de pesquisas está relacionado à educação especial. Categorizamos nesse grupo quatro estudos:

Hirotsu (2008) realiza um estudo da Música como instrumento de mediação no desenvolvimento de alunos com deficiência mental. Tal pesquisa tem como objetivo principal investigar se a educação musical, compreendida como recurso mediador, pode favorecer o desenvolvimento de jovens com deficiência mental, em especial, de algumas funções psicológicas superiores, como percepção, atenção e memória. O autor respalda-se na perspectiva Histórico-Cultural para a elaboração e a realização de situações de aprendizagem, que envolvem a música, para alcançar o objetivo estabelecido.

De acordo com o estudo, a música é um instrumento de mediação capaz de promover o desenvolvimento psíquico de pessoas com deficiência mental. Por meio dos instrumentos físicos e psicológicos (signos) presentes nas atividades musicais, os alunos foram capazes de internalizar conceitos e desenvolver a capacidade de percepção e atenção, evidenciando maior consciência da realidade.

Em consonância com o referencial teórico, afirma que a música é mais que uma forma de comunicação, expressão cultural e/ou emocional; é, portanto, um elemento produzido social e culturalmente capaz de promover a socialização, a afetividade e funções psicológicas superiores.

Garcia (2006) desenvolve um estudo exploratório sobre a possibilidade contributiva da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein¹⁶ (1921-) e de seus instrumentos ao desenvolvimento musical de

¹⁶ “A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural – TMCE de Reuven Feuerstein, conforme indica o nome, baseia-se na modificabilidade, na flexibilidade da estrutura cognitiva e tem como um dos aportes conceituais o pressuposto de que o ser humano é dotado de uma mente plástica, flexível, sempre em transformação e aberta a mudanças sendo, desta forma, uma condição filogenética da espécie humana proporcionada por fatores sócio-culturais. Feuerstein apresenta sua teoria em duas

estudantes deficientes mentais. A teoria de Vigotski marca sua fundamental presença nos conceitos elaborados por Feuerstein. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a teoria e um estudo específico dos instrumentos do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), estabelecendo-se possíveis relações entre as funções cognitivas enfatizadas e os objetivos com as funções cognitivas e os objetivos propostos no ensino musical.

De acordo com o estudo, o avanço acelerado do uso de novas tecnologias aplicadas aos sistemas produtivos e à educação, a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TCME), a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e a criação de Ambientes Modificantes constituem uma plataforma para o enfoque ativo e otimista de que a modificabilidade é possível e que o ser humano pode beneficiar-se dela em qualquer área do conhecimento, o que representa uma possibilidade para o ensino musical especial.

Reis, Costa e Conceição (2004) tratam do ensino da música como mediador do desenvolvimento e de aprendizagem de crianças portadoras de deficiência mental a partir da concepção construtivista. O estudo foi realizado na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Belém/PA, desenvolvendo atividades musicais com crianças de 7 a 11 anos portadoras de deficiência mental. Sendo a arte eficiente e democrática, qualquer pessoa pode desenvolver componentes intuitivos, sensoriais, perceptivo-auditivos e espaciais.

Segundo a pesquisa, acredita-se que, apesar das vastas possibilidades que a música traz aos seus ouvintes e do seu caráter democrático, quando se trata de fazer um aprofundamento no estudo da música, são poucos os espaços encontrados para esse fim. Estes são restritos a escolas especializadas o que termina por limitar o público atendido. Apesar desses limites, o interesse e a utilidade da educação musical persistem, o que abre espaço para produção de projetos que pretendam contribuir com a real democratização dessa arte.

Garcia (2002) estuda as representações musicais de estudantes com Síndrome de Down, apoiado na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1943-). A análise das formas gráficas construídas pelos estudantes, a verbalização

áreas principais, uma delas teórico-conceitual e a outra pedagógico-instrumental, mas a teoria e a prática são trabalhadas integradamente. Como psicólogo ocupado no desenvolvimento de pessoas que apresentavam dificuldades acentuadas de natureza cognitivo-intelectual, sua investigação extrapola o campo teórico através da elaboração de vários instrumentos psicopedagógicos, cujo conjunto denomina-se Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI” (GARCIA, 2006, p. 336).

utilizada como instrumento para a reflexão e a expressão, a transferência do sentido para as representações plástica e corporal e, o significado de cada música do repertório, que não apresentou barreiras ou rejeição (apenas preferências naturais), refletiram as representações e o imaginário dos estudantes que, segundo a autora, não diferem sensivelmente, em um processo inicial de musicalização, em relação a outros estudantes ditos “normais”, da mesma faixa de idade mental.

No entanto, há certa dificuldade na consolidação dos conhecimentos adquiridos; a própria representação gráfica alternativa de estruturas sonoras precisou de muitas repetições, para que as legendas ou símbolos fossem memorizados, de modo que, a partir da segunda execução, as execuções se repetissem de forma idêntica.

Com a pretensão de dar continuidade ao estudo, para compreender melhor essas representações, acredito na necessidade de investigar, de forma mais sistemática e profunda, a psicogênese da língua escrita, a partir de teóricos como Emília Ferreiro e Ana Teberosky e, sobre as teorias da representação social, na psicologia social, a partir de Jodelet e Moscovici e, possivelmente, fazer uma incursão pelos teóricos do imaginário.

Com relação ao item educação musical e educação inclusiva, encontramos os estudos de Drogomirecki (2010), que aborda temas como a inclusão, a educação musical e o papel da música na educação inclusiva. Tem como objetivo verificar as possíveis aprendizagens de sujeitos com necessidades especiais, através da prática de arte, proporcionadas pelo entendimento da inclusão, como inovação, utilizando a integração da música com outras artes, em um ambiente de ensino contraturno. É um estudo qualitativo que analisa dados documentais do Projeto Arte Inclusão, do Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França (CEPABF), no qual prevê programas de vivência musical e se propõe a promover a inclusão como alternativa em educação.

De acordo com o estudo, a proposta do CEPABF pode servir de referência para a prática da música para promover inclusão, pois propicia aprendizagem. As condições de atendimento diferenciado aos sujeitos com dificuldades específicas, por equipe especializada, combinando diferentes áreas, garantem a participação motivada dos sujeitos e cria condições concretas para o exercício da cidadania para crianças e jovens. Nesse sentido, as escolas de música, em sintonia com centros de pesquisa, podem preparar novos profissionais para enfrentarem o desafio de motivar

por meio da música os sujeitos com deficiência, para que, dessa forma, sintam-se vivos, integrados, participantes e cidadãos.

Joly, Martinez e Rosseto (2003) tratam da inclusão de crianças especiais em grupos regulares de musicalização infantil, em uma proposta que procura contemplar o processo de desenvolvimento de cada criança, em situação grupal e individual, com base na terapia ocupacional. O estudo foi desenvolvido com grupos de musicalização do Laboratório de Musicalização Infantil (DArtes/UFSCar). Como na época dessa publicação a pesquisa encontrava-se em andamento, ela não apresenta considerações finais.

No item educação musical e programa psicossocial, localizamos a pesquisa de Bréscia (2003), que investiga o significado dado à música pelos participantes (alunos e professores) envolvidos em um programa de prevenção psicossocial para crianças e adolescentes. Parte da pesquisa foi realizada na cidade de Indaiatuba – São Paulo, com alunos do Projeto Guri e seus professores; a outra parte com educadores musicais das cidades de Capinas, Jundiaí, Piracicaba e São Paulo. Utilizou questionários que receberam tratamento quantitativo e qualitativo de análise. Os resultados indicaram que tanto alunos como professores do referido projeto consideram que o ensino sistemático da música contribui para o desenvolvimento social, cognitivo, motor, emocional, moral, espiritual e cultural.

Ainda neste agrupamento, encontramos os estudos que pesquisaram os benefícios da música no âmbito psicológico e nas relações humanas.

Broock e Ilari (2004) realizam um estudo da relação afetiva entre as mães e os bebês através da música, ancorado nas ideias de Winnicott (1896-1971). Foi elaborado um questionário para a obtenção de informações demográficas e musicais sobre as mães e seus bebês na cidade de Curitiba, Paraná. Tal questionário tinha por objetivo verificar o repertório musical utilizado pelas mães atualmente, se elas têm formação musical, se utilizam a música para as atividades diárias dos bebês, e quais são essas atividades.

Os resultados do estudo discutem a importância da música no desenvolvimento dos bebês. De acordo com o estudo, a verificação do repertório utilizado pelas mães pode auxiliar na elaboração do cronograma das aulas de musicalização, tendo, assim, implicações para a educação musical.

Pablo y Castro (2007) estudou os benefícios psicológicos da aula de música em um trabalho com adolescentes de 5ª e 6ª séries do ensino público da cidade de

Campinas, São Paulo. Esse estudo de abordagem quali-quantitativa teve como objetivo detectar as consequências de um curso de iniciação ao violão em aspectos psicológicos de adolescentes. Para estabelecer a amostra, foi realizada a aplicação prévia da escala EMAE em uma população de 225 alunos das referidas séries de uma escola pública da periferia de Campinas – São Paulo. Dessa maneira, detectou-se o quartil inferior (n=56) dos indivíduos, ou seja, quais eram os alunos com menor desempenho no referido teste. Desse quartil inferior, formaram-se, aleatoriamente, dois grupos (n=10 cada um), recebendo, um desses, a intervenção de um curso coletivo de iniciação ao violão com duração de três meses, e o outro, nenhum tratamento. Foram realizados pré e pós-testes dos dois grupos.

A análise dos dados indicou que os alunos do grupo que participou das aulas de música apresentaram, em relação aos sujeitos não participantes, diminuição de conflitos, melhoria das relações familiares, aumento da sociabilidade, melhoria da autoestima implícita, diminuição da sensação de pressão por parte do meio e aumento da tendência ao devaneio e à fantasia. Isso, segundo o estudo, confirma a hipótese de que a educação musical pode propiciar resultados positivos aos sujeitos envolvidos. Além disso, o estudo indica que a participação da família do aluno no processo de ensino-aprendizagem e a valorização de habilidades específicas previamente apresentadas pelos mesmos potencializou a melhoria da autoestima implícita.

Carvalho (2008) realiza um estudo psicanalítico por meio de experiências com grupo de crianças, utilizando a música como facilitadora das expressões emocionais. Foi formado um grupo de dez crianças com idades entre 10 e 11 anos frequentadoras do projeto social Recriação, do Instituto Esperança, em Valinhos, São Paulo.

Tendo como base a análise dos dados, esse estudo apontou que a música foi facilitadora da técnica de grupo psicodiagnóstico, fazendo com que as crianças expressassem seus sentimentos e se conscientizassem deles. Além disso, permitiu que atingissem o sentimento de pertinência grupal, que elaborassem suas inibições, que ampliassem sua capacidade de sociabilidade, que fortificassem seu ego, tornando possível realizar seu psicodiagnóstico.

Acerca da educação musical no contexto hospitalar, localizamos o estudo de Caldeira (2007), que discutiu o papel mediador da educação musical no contexto hospitalar. O objetivo desse estudo é investigar de que forma a educação musical

poderia auxiliar o paciente pediátrico em sua interação com a realidade, dialogando com as necessidades e dificuldades resultantes do processo de hospitalização.

Tanto a fundamentação teórica como o método empregado basearam-se nas proposições do psicólogo russo Vigotski (1896-1934) e nos autores em educação musical que valorizam a prática musical criativa e sua contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano. Os sujeitos de pesquisa foram crianças e adolescentes hospitalizados no Instituto de Infectologia Emílio Ribas, de São Paulo. A partir da análise dos dados, acredita-se que a presença de processos criativos em educação musical na instituição hospitalar tenha contribuído ao processo de humanização desse contexto. Dessa forma, promoveu saúde, segundo a abordagem adotada, e instrumentalizou o paciente pediátrico ao enfrentamento de sua internação.

1.4 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE TRABALHA COM MÚSICA

Nesta categoria, agrupamos os estudos que tratam da formação do profissional que trabalha com música e que se articula com a psicologia.

Weiland (2010) discorre sobre as relações entre projetos comunitários e música na perspectiva da psicologia social comunitária e educação musical. A temática de estudo versa sobre a atuação dos profissionais que trabalham com música em projetos comunitários. Foram investigadas as concepções e as formas de atuação que esses profissionais têm em relação aos projetos comunitários, sua formação musical e profissional; os tipos de contratação profissional, como foi sua inserção nesses cenários e como percebem o seu trabalho; as dificuldades e os resultados de seu trabalho. A pesquisa é de caráter qualitativo e o instrumento de coleta de dados foi a entrevista com roteiro estruturado. Os sujeitos de pesquisa foram cinco professores que atuam em projetos sociais comunitários de Curitiba.

Esse estudo revela a necessidade em aprofundar o diálogo entre a psicologia social comunitária e a educação musical. Nesse sentido, espera-se fortalecer a formação dos educadores musicais para enfrentarem as complexidades encontradas em sua atuação em projetos comunitários.

1.5 REFERÊNCIAS

STEFANELLI, Ricardo. *Aprendizagem cooperativa na educação musical popular: estudo de caso curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 17-28, set. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 12 out. 2011.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 15 out. 2011.

ROSA, Amélia Martins Dias Santa. *A construção do Musical como prática artística interdisciplinar na educação musical*. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MORELENBAUM, Eduardo. *Coral de empresa: um valioso componente para o projeto de Qualidade Total*. 1999. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro.

PEQUINI, Alexandre Tajano. *O sentido do ensino das artes como perspectiva de H. Gardner*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

CARVALHO, Ana Paula Caldeira Alencar de Sousa e. *O primeiro ano de piano: uma proposta de repertório na faixa etária de seis a nove anos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

HIGUCHI, Marcia Kazue Kodama. *Técnica e expressividade: diversidade e complementaridade no aprendizado pianístico*. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAFAEL, Maurílio José Albino. *Imagens mentais no ensino do piano: um estudo descritivo*. 1999. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LUEDY, Eduardo. A dinâmica do conhecimento e o conhecimento em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 04, p. 53-59, set. 1997. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 11 out. 2011.

FREITAS, Marcos Tadeu Borges de. O gesto musical: primeira leitura. *Anais da ABEM*, Florianópolis, 2003. XVIII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis/SC. 2003. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2003.pdf>.
Acesso em: 12 out. 2011.

FONSECA, Maria Betania Parizzi. *O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, set. 2002. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 18 out. 2011.

_____. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 18 out. 2011.

BOTELHO, Liliana Pereira. *Implicações psicológicas e musicais da iniciação à leitura ao piano*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FURLAN, Lenita Portilho. *Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano: um diálogo com a psicogênese da língua escrita*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

SILVA, Ronaldo da. *Leitura cantada: um caminho para a construção da audição no músico profissional*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. *Análise teórico-interpretativa da proposta de desenvolvimento de leitura musical de Davidson e Scripp*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Processos de significação da escrita rítmica pela criança. *Anais da ABEM*, Florianópolis, 2003. XVIII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis/SC. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

DIAS, Maria Tereza. *Para uma educação musical libertadora*. 1997. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

STIFFT, Kelly. BEYER, Esther. Canções de ninar: refletindo sobre o seu significado. *Anais da ABEM*, Rio de Janeiro, 2004. XIII Encontro Anual da ABEM. Rio de Janeiro/RJ. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 17 out. 2011.

LEVEK, Kamile. ILARI, Beatriz. *Música, emoção e educação musical: a resposta*

emocional à música por crianças e adolescentes. *Anais da ABEM*, Rio de Janeiro, 2004. XIII Encontro Anual da ABEM. Rio de Janeiro/RJ. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 05 out. 2011.

MACEDO, Narjara Medeiros de. *A apreciação musical infantil: aspectos da constituição da infância contemporânea no discurso de crianças do ensino fundamental*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

TORMIN, Malba Cunha. *Avaliação de memória visuo-espacial e verbal de musicistas e não musicistas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ROCHA, Maria Tereza Alencar de Brito. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BELLODI, Julio Novaes Ignacio. *Criatividade e educação musical: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

HIROTSU, Aline. *A música como instrumento de mediação no desenvolvimento de alunos com deficiência mental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

GARCIA, Eda do Carmo Pereira. Estudo exploratório sobre a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural e o ensino musical especial. *Anais da ABEM*, João Pessoa, 2006. XV Encontro Anual da ABEM. João Pessoa/PB. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2006/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.

REIS, Alessandra Mara Gazel dos; COSTA, Antônio Pádua Sales; CONCEIÇÃO, Thaynah Patrícia Borges. Quem canta um canto avança um ponto: o ensino da música como mediador do desenvolvimento e aprendizagem de crianças portadoras de deficiência mental. *Anais da ABEM*, Rio de Janeiro, 2004. XIII Encontro Anual da ABEM. Rio de Janeiro/RJ. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 05 out. 2011.

GARCIA, Eda do Carmo Pereira. Representações musicais de estudantes com síndrome de Down: um estudo preliminar. *Anais da ABEM*, Natal, 2002. XI Encontro Anual da ABEM. Natal/RN. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2004.pdf>. Acesso em: 03 out. 2011.

DROGOMIRECKI, Viviane Cristina. *Educação musical inclusiva: um estudo dos dados do projeto Arte Inclusão, do Centro de Educação Profissional em Artes*

Basileu França (CEPABF). 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

JOLY, IlzaZenker Leme; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; ROSSETO, Tânia Cristina Fascina Segá. Terapia ocupacional e musicalização infantil: uma proposta de interface de áreas junto a crianças com necessidades especiais. *Anais da ABEM*, Florianópolis, 2003. XVIII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis/SC. 2003. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM_2004.pdf. Acesso em: 04 out. 2011.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Ferreira Pessagno. *A educação musical a serviço de um programa de prevenção psico-social para crianças e adolescente*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

BROOCK, Angelita Vandr; ILARI, Beatriz. A relação afetiva entre as mães e os bebês através da música. *Anais da ABEM*, Rio de Janeiro, 2004. XIII Encontro Anual da ABEM. Rio de Janeiro/RJ. 2004. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2004.pdf. Acesso em: 05 out. 2011.

PABLO Y CASTRO. *Os benefícios psicológicos da aula de música: um estudo com adolescentes de 5as e 6as séries do ensino público brasileiro*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARVALHO, João Paulo Evangelista. *Experiências com grupo de crianças através da música: um estudo psicanalítico*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

CALDEIRA, Zoica Andrade. *O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar: uma abordagem sócio-histórica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

WEILAND, Renate Lizana. *Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba: algumas contribuições da psicologia social comunitária e educação*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

APÊNDICE B**MODELO DA CARTA CONVITE**

Sr. pai ou responsável

Seu filho está sendo convidado a participar da oficina de música referente à pesquisa “Música como jogo: significados atribuídos por alunos do ensino fundamental ao vivido nas oficinas de música”, a ser realizada no “- _____”, em Londrina/PR. As oficinas ocorrerão uma vez por semana e terão a duração de, aproximadamente, duas horas. Estão previstos um número de sete encontros a ser iniciado no dia 07/03/2012. Havendo um número de inscritos superior a doze, será realizado um sorteio. Caso haja interesse de seu filho(a) em participar, deve ser entregue ao professor ou a equipe pedagógica do colégio o Termo de Consentimento Livre Esclarecido devidamente assinado onde constam informações detalhadas da oficina.

Atenciosamente,

Prof. Leandro Augusto dos Reis

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS/RESPONSÁVEIS E ALUNOS)

TÍTULO DA PESQUISA: “MÚSICA COMO JOGO: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO VIVIDO NAS OFICINAS DE MÚSICA”

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa “Música como jogo: significados atribuídos por alunos do ensino fundamental ao vivido nas oficinas de música”, a ser realizada no “_____”, em Londrina/PR. O objetivo da pesquisa é “compreender os significados que os alunos do 8º ano dão às suas produções musicais, por meio da vivência de diferentes papéis representativos nas oficinas de música”. A sua autorização é muito importante para a coleta de dados que acontecerá da seguinte forma: oficinas com jogos musicais a serem desenvolvidos no contraturno, totalizando sete encontros. A coleta de dados será filmada para facilitar o registro, mas não será feita divulgação das imagens nem identificação dos participantes, nos relatos sobre a pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os registros gravados deverão ser guardados, em uma sala do Departamento de Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), da Universidade Estadual de Londrina, por um período de cinco anos, e deverão ser incinerados posteriormente.

Os benefícios esperados são: contribuir para o progresso científico da área pesquisada, bem como ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema aprendizagem musical.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar: **Leandro Augusto dos Reis, residente à Rua Mato Grosso, 1637, ap. 302, telefone (43) 3351-0598 e e-mail ars_reis@yahoo.com.br**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Koch, 60, ou pelo telefone (43) 3371-2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo que uma delas, devidamente preenchida e assinada, será entregue a você.

Londrina, 04 de Novembro de 2011.

Leandro Augusto dos Reis

RG: 12753116-1

Eu, _____
(nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do diretor
(ou impressão actiloscópica)

APÊNDICE D

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

OFICINA I

Data: 07/03/2012

Início: 14h13min.

Encerramento: 15h55min.

Objetivos Específicos

- Oportunizar apresentação dos participantes da oficina.
- Expor os objetivos das atividades do dia.
- Compreender o conceito inicial dos participantes atribuído à música.

Atividade I

Descrição da proposta: Foi solicitado que criassem um desenho que respondesse a questão: “O que é música?” Nesse momento foi distribuído material de papelaria como lápis, giz de cera, lápis de colorir e papel para a realização da proposta. Os participantes espalharam-se pela sala, ocupando diferentes mesas para a confecção do desenho.

Conceito de música: Relato oral do desenho. Após a confecção do desenho, os participantes reuniram-se em círculo para socializarem seus conceitos de música.

Atividade II

Descrição da proposta: Escrever um texto acerca do tema “A música na minha vida...”. Após ser dado a consigna, os participantes, novamente, espalharam-se pela sala ocupando diferentes mesas para a redação do texto, individualmente.

Significado da música em suas vidas: Relato oral dos textos. Ao término da

redação, os participantes reuniram-se em círculo leram seus textos e comentaram e receberam apreciações vindas dos colegas e do pesquisador.

OFICINA II

Data: 14/03/2012

Início: 14h20min.

Encerramento: 16h12min.

Objetivos Específicos

- Ampliar o conceito de Música.
- Ampliar a noção de Escuta.
- Construir o conceito de Paisagem Sonora.

Atividade I

Rememoração da oficina anterior: foi realizada voluntariamente por um dos participantes. Um aluno relator sua percepção do vivido na oficina I, do encontro anterior. Os demais alunos ao final da exposição do colega podiam interferir fazendo acréscimos e apresentando outros pontos de vista.

Atividade II – Experimentando o Silêncio

Descrição da proposta: Sentados em círculo no centro da sala, foi solicitado aos participantes que ficassem em silêncio por um tempo determinado pelo pesquisador (1 minuto), durante esse período eles permaneceram de olhos fechados enquanto realizavam a escuta.

Significado da experiência vivida: Ao término da escuta, foi questionado se alguém, em um outro contexto, havia realizado esse tipo de experiência e de que forma. As respostas foram socializadas com o grupo. Em seguida, cada participante pôde relatar a experiência vivenciada naquela atividade especificamente.

Atividade III – Passeio Sonoro

Descrição da proposta: Os participantes da oficina foram convidados a realizar um “passeio sonoro”. O grupo retirou-se da sala de aula (local onde a oficina era desenvolvida) e foi até o pátio da escola para a realização do segundo exercício de escuta. Dessa vez, eles ficaram em silêncio durante o tempo determinado pelo coordenador da oficina (pesquisador) (2 minutos), e, anotaram as fontes sonoras da paisagem daquele espaço. Foi utilizada para tal uma prancheta, distribuída a cada participante, além de papel e lápis.

Significado da experiência vivida: Após encerrar o exercício de escuta, o grupo retornou a sala de aula e compartilharam o resultado de suas listas e a experiência de escuta. Cada participante relatou o que havia anotado e suas impressões com relação ao vivido. A intervenção do pesquisador neste momento foi no sentido de provocar o pensamento dos participantes com relação ao número de sons da lista, os sons mais fortes, os sons mais fracos, os sons mais distantes, os sons comuns entre as listas, os sons produzidos por eles mesmos, os sons produzidos por outros, os sons naturais, os sons tecnológicos, dentre outros.

OFICINA III

Data: 21/03/2012

Início: 14h13min.

Encerramento: 16h30min.

Objetivos Específicos

- Ampliar a noção de Escuta.
- Oportunizar a vivência do parâmetro Intensidade em diferentes dinâmicas do som.
- Oportunizar a vivência de composição musical.

Atividade I

Rememoração da oficina anterior: foi realizada voluntariamente por um dos participantes o que permitiu diálogo entre eles e com o pesquisador acerca do vivido na oficina da semana anterior. A rememoração permitiu ainda que os participantes que faltaram a um ou outro encontro pudessem se apropriar dos sentidos atribuídos pelo grupo às atividades realizadas na oficina anterior.

Atividade II – ICTUS: Quebrando o Silêncio

Descrição da proposta: Sentados nas cadeiras em formação de círculo, os participantes foram convidados a fecharem os olhos e permanecerem em silêncio pelo tempo determinado pelo pesquisador. Ao ouvirem um som previamente combinado e executado pelo pesquisador à alfaia¹⁷, cada participante interrompeu o silêncio com um som produzido livremente com o próprio corpo. O exercício foi executado duas vezes, pois, na primeira vez fomos interrompidos por uma funcionária da escola.

Socialização: Ao término da atividade os participantes receberam papel, prancheta e caneta para escreverem palavras-chave que traduzissem sua própria experiência com relação aquele jogo. Em seguida, compartilharam oralmente o resultado de suas anotações. Reunidas as expressões de todos os participantes, tivemos: susto, legal, quebra do silêncio, diferente, bom, irritante, chato, curiosidade, libertação, alívio, divertido, silencioso, ansiedade, grito, expressão de sentimentos.

Atividade III – Quente ou Frio? Forte ou Fraco?

Descrição da proposta: Foi proposto aos participantes um jogo parecido com o conhecido “Quente ou Frio”, no entanto, com algumas modificações. No contexto de nossa oficina, esse jogo ocorreu da seguinte forma: um participante voluntário retirou-se da sala de aula. Os outros participantes escolheram um espaço específico da sala que deveria ser identificado pelo participante ausente. Para que ele

¹⁷Instrumento de percussão que consiste em uma pela esticada sobre um cone cilíndrico assemelhando-se a um tambor.

cumprisse seu objetivo de encontrar o lugar estipulado pelos outros, os que permaneceram na sala deveriam guiá-lo utilizando a intensidade dos sons da palma das mãos. Quanto mais forte fosse o som das palmas, mais próximo ele estava do lugar determinado, o contrário, mais distante.

Significado da experiência vivida: Ao término do jogo, os participantes comentaram o resultado e apontaram as dificuldades e facilidades em sua realização, tendo como base o papel desempenhado no jogo (ser guiado e guiar).

Atividade VI – Composição Livre

Descrição da proposta: Para a realização dessa composição o grupo de participantes foi dividido por meio de um sorteio em dois grupos menores. Foi dada aos grupos uma proposta de criação livre e oportunizados a utilização de vários instrumentos de percussão e, sugerido, também, a utilização do corpo e de outros objetos contidos na sala. Tendo sido formados os grupos, cada um deles escolheu um espaço da sala para a realização de seu trabalho. Tendo o tempo de elaboração e preparação ocorrido de forma livre, cada grupo também pôde tomar o tempo que julgou necessário para executar suas criações.

Significado da experiência vivida: Após a execução dos grupos, sentamo-nos em roda no centro da sala. Nesse momento, cada participante foi convidado a socializar a experiência de criação livre proposta inicialmente. Na conversa realizada o pesquisador provocou alguns questionamentos, dentre eles: como havia sido a elaboração da composição – fácil ou difícil, como foi o trabalho de criar em grupo, como sentiram-se diante do que produziram e diante do resultado da execução.

OFICINA IV

Data: 28/03/2012

Início: 14h08min.

Encerramento: 16h25min.

Objetivos Específicos

- Ampliar a noção de Escuta.
- Vivenciar o parâmetro Intensidade, experimentando diferentes dinâmicas.
- Explorar os diferentes timbres de instrumentos de percussão e do próprio corpo.

Atividade I

Rememoração da oficina anterior: foi realizada voluntariamente por um dos participantes. Após o relato do vivido na oficina, os participantes tinham liberdade para expressar suas opiniões e percepções relativos à oficina anterior.

Atividade II – Composição a partir de um tema extramusical

Descrição da proposta: Para a elaboração dessa composição foi realizado um sorteio dividindo os participantes em dois quintetos. Para cada quinteto foi sorteado um tema extra musical para elaboração da composição, tendo sido: “O amanhecer na floresta” e “A noite no castelo”. Para essa composição foi disponibilizado instrumentos musicais disponíveis na sala e permitida a utilização de quaisquer outros objetos sonoros presentes no ambiente. Tendo o tempo de elaboração e preparação ocorrido de forma livre, ao esgotá-lo, os grupos, cada qual a seu tempo, executaram suas composições.

Significado da experiência vivida: Ao término da performance dos grupos, sentamo-nos em círculo no centro da sala. Nesse dia propusemos uma organização diferenciada para o significado atribuído às experiências vividas naquela oficina. A apreciação era feita adotando primeiramente o que assistiram na performance do outro grupo e não de sua própria composição. Foi interessante observar que os apreciadores faziam inferências a partir do observado, acerca do tema do grupo que apresentou a performance, tendo em vista que apenas o grupo compositor conhecia previamente o tema dado. Em seguida, os participantes foram incentivados a comentarem acerca da própria composição e do processo de criação coletiva. Foi levantada pelo pesquisador a seguinte questão ao grupo: Comente a diferença entre

a composição (livre) realizada no encontro anterior e a realizada nesse momento, com uma temática especificada.

OFICINA V

Data: 04/04/2012

Início: 14h10min.

Encerramento: 16h30min.

Objetivos Específicos

- Elaborar uma composição em trios.
- Interpretar por meio de uma partitura-roteiro a criação do outro.

Atividade I

Rememoração da oficina anterior: foi realizada voluntariamente por um dos participantes. Seguindo a dinâmica dos encontros anteriores, após o relato de um participante, os demais faziam complementações apresentando suas percepções.

Atividade II – Composição com partitura-roteiro

Descrição da proposta: Neste dia a oficina funcionou com número reduzido de participantes. Era uma tarde chuvosa e apenas 6 participantes compareceram. Para atender a essa especificidade, propusemos a elaboração da composição em dois trios constituídos por sorteio. Após a divisão dos grupos, foram sorteados os temas: “A tempestade” e “O quarto escuro”. Para essa composição foram disponibilizados instrumentos musicais disponíveis na sala (descritos na metodologia) e permitida a utilização de quaisquer outros objetos sonoros que os trios julgassem oportuno incorporar. Cada grupo anotou suas composições em uma “partitura-roteiro”. A execução desta proposta foi pensada em dois momentos distintos. No primeiro deles cada grupo apresentou sua peça, tendo como expectador somente o pesquisador (coordenador da oficina) e as pesquisadoras auxiliares, enquanto o outro grupo aguardava na sala ao lado. Assim ocorreu com os dois grupos. Findado a primeira

etapa de execução, as “partitura-roteiro” foram trocadas e, dessa vez, executadas pelo outro grupo. Dessa forma, foi disponibilizado um novo tempo para os grupos se organizarem e prepararem a composição do outro. Este arranjo permitiu a execução da peça com duas leituras distintas (a do próprio trio compositor e aquela advinda do trio que executou a composição). O propósito de apresentarem apenas os pesquisadores a priori era o de oportunizar que a leitura realizada na troca das partituras fosse livre.

Significado da experiência vivida: Após a execução das peças, cada participante presente compartilhou a experiência vivenciada nos distintos papéis sendo eles: de compositores, de intérpretes da própria composição e de intérpretes da composição do outro. Nesse contexto o pesquisador provocou o grupo com as seguintes questões: É mais fácil compor e interpretar a própria composição ou interpretar a peça do outro?; As partituras-roteiro elaboradas pelos trios proporcionaram dados suficientes para a execução da peça?

OFICINA VI

Data: 11/04/2012

Início: 14h07min.

Encerramento: 16h38min.

Objetivos Específicos

- Oportunizar a exploração livre do piano.
- Oportunizar a improvisação utilizando as teclas pretas do piano (escala pentatônica) em solo e dueto.

Atividade I

Rememoração da oficina anterior: foi realizada voluntariamente por um dos participantes e enriquecida pelos comentários dos demais participantes.

Atividade II – Exploração livre do piano

Descrição da proposta: Os participantes sentaram-se em torno do piano formando um semicírculo com as cadeiras. Num primeiro momento, foi apresentado o piano aos participantes ressaltando algumas partes apontadas pelos próprios participantes ao observarem o instrumento dentre elas: os pedais, a topografia do teclado, o número de teclas. Após uma breve apresentação do instrumento, cada participante individualmente, foi convidado a experimentá-lo de forma livre.

Significado da experiência vivida: Após a exploração livre os participantes socializaram a experiência vivida. Tendo sido, inclusive, para a maioria deles a primeira oportunidade de tocar piano conforme relataram.

Atividade III – Improvisação utilizando a pentatônica

Descrição da proposta: Após a exploração livre do piano, cada participante pode novamente repetir a experiência de tocar o instrumento, mas dessa vez era permitido apenas o uso das teclas pretas, com o objetivo de provocar sons menos conhecidos dos participantes, como por exemplo, a escala maior ou menor.

Atividade IV – Improvisação teclas pretas + ostinato¹⁸

Descrição da proposta: Nesse jogo de improvisação, manteve-se a regra de somente utilizar as teclas pretas, mas a composição dos participantes foi sempre acompanhada por um mesmo ostinato, realizado pelo pesquisador, na região grave do piano, na execução de todos os participantes.

Atividade V – Improvisação teclas pretas + acompanhamento

Descrição da proposta: Nessa improvisação realizada ao piano, foi solicitado aos participantes que improvisassem novamente no registro médio-agudo do instrumento, enquanto o pesquisador executava um acompanhamento na região

¹⁸ Um ostinato é uma estrutura rítmica ou melódica que se repete no decorrer da peça sucessivamente.

grave, de acordo com o caráter da improvisação de todos os participantes. Nessa modalidade o pesquisador buscava seguir a composição do participante enquanto que na anterior, era o participante que buscava seguir o ostinato executado pelo pesquisador.

Significado da experiência vivida: Ao término das atividades III, IV e V utilizando o piano, os participantes foram instigados a compartilhar com o grupo os significados atribuídos às diferentes formas de improvisação vivenciadas naquele encontro, sendo: improviso solo de forma livre, improviso solo com consigna e improviso a dois com um acompanhamento. Para tanto, foi solicitado a cada participante que expusesse o modo como ele percebeu as diferentes formas de improvisação por meio da proposição: Explique como foi a experiência de improvisação de hoje para você.

OFICINA VII

Data: 18/04/2012

Início: 14h05min.

Encerramento: 16h45min.

Objetivos Específicos

- Ampliar o conceito de música.
- Elaborar uma composição de forma coletiva (todo grupo).
- (Re)criar a paisagem sonora de uma feira livre.

Atividade I

Rememoração da oficina anterior: Como se trata da última oficina, esse dia teve dois momentos de rememoração. A da oficina anterior, como realizado nos demais encontros e ao final, uma rememoração de todas as oficinas realizadas. O primeiro momento seguiu o padrão dos anteriores, com um voluntário apresentando seu relato e os demais participantes complementando com suas percepções.

Atividade II – A feira

Descrição da proposta: Os alunos deveriam planejar a improvisação com a temática “A Feira”. Todos os instrumentos e objetos disponíveis na sala poderiam ser utilizados nessa produção que diferentemente das demais, deveria acontecer envolvendo todos os participantes da oficina, coletivamente. Dividimos em momentos específicos a descrição detalhada desta atividade porque ela foi discutida na íntegra na análise dos dados de nosso estudo.

Momento de planejamento

Descrição da proposta: Coletivamente foi feita uma discussão envolvendo os elementos que compõem a feira, possíveis papéis e personagens e sonoridades. Cada participante pôde relatar sua visão de uma feira e estabelecer trocas com o grupo. A proposta era de um trabalho de planejamento e de execução a serem realizados coletivamente. Após essa discussão foi produzido pelos participantes um plano de execução da feira, como apresentado na análise dos dados.

Momento de escolha dos papéis na improvisação

Descrição da proposta: Os alunos deveriam escolher os papéis que representariam na improvisação, bem como pensar nas possibilidades sonoras de seu papel. Nesse momento foi oportunizada a exploração dos materiais sonoros disponíveis e escolher aqueles compatíveis com seu papel na feira.

Momento da performance

Descrição da proposta: Após o planejamento e a delimitação dos papéis, a improvisação deverá ser feita.

Significado da experiência vivida: Por se tratar do último encontro da oficina foi despendido um tempo maior para os significados atribuídos ao vivido, pois tivemos a intenção de conhecer os modos como significaram o vivido em todas as oficinas.

Foram feitas pelo pesquisador algumas questões para provocar o relato verbal dos participantes: Como foi a experiência dessa improvisação para você?; Como você planejou o que ia fazer? O planejamento é importante para a improvisação? Fale da sua experiência em todas as oficinas. O apêndice E, a seguir, registra os relatos dos participantes nesta oficina.

APÊNDICE E

TRANSCRIÇÃO DO 7º ENCONTRO

Para uma melhor compreensão do movimento das oficinas no trabalho desenvolvido, optamos em apresentar a transcrição na íntegra da última oficina realizada na coleta de dados, a partir da gravação em vídeo e dos apontamentos em diário de campo. A escolha por essa oficina dá-se pelo fato de que ela foi constituída pela composição coletiva e, em nosso entendimento, explicita o movimento das construções anteriores. Como forma de preservar em sigilo o nome dos participantes, toda vez que nas falas eram citados os nomes reais, estes foram substituídos pelos codinomes adotados neste estudo.

Pesquisador: Muito bem! Como de costume, vamos começar com alguém relatando pra gente o último encontro. Como foi?

Si Bemol: Hoje é o último encontro (fingi estar chorando).

Pesquisador: Como foi nosso encontro anterior? Quem pode falar um pouco?

Si Bemol: Ih! Eu nem lembro. Acredita?

Sol: Eu lembro.

Pesquisador: Pode falar Sol.

Sol: A gente fez exercício no piano.

Pesquisador: Certo. O que mais?

Sol: Foi muito legal! Aí, primeiro a gente teve que tocar sem um ritmo depois a gente teve que acompanhar o professor e depois a gente tinha que fazer um ritmo e o professor acompanhando. Ih! Só, eu acho.

Pesquisador: Então espera aí. Primeiro foi uma música livre?

Sol: Isso foi livre. Depois só nas teclas pretas.

Pesquisador: Depois só nas teclas pretas.

Sol: Depois só você.

Pesquisador: Depois comigo fazendo um ritmo junto. E depois?

Sol: A gente fazia e você acompanhava.

Pesquisador: Ah ta. Depois comigo. Vocês faziam e eu seguia vocês.

Si Bemol: É trocou.

Pesquisador: Oi?

Si Bemol: Trocou.

Pesquisador: Ah! Não tinha escutado. Muito bem! Isso foi o que aconteceu semana passada. Você entendeu Fá? (dirigiu a pergunta especificamente a Fá, pois ela havia faltado no encontro anterior).

Fá movimentou a cabeça em um sinal de afirmação.

Pesquisador: Agora quero que vocês falem um pouco, principalmente aqueles que estão desde o começo. Como foi para você participar de todos os encontros desde o primeiro até o da semana passada (VII encontro)? O que mudou?

Si: Ah! Eu acho que a gente se desenvolveu mais. Por que, no começo, a gente tava só experimentando os instrumentos tal. Conhecendo. Aprendendo o que era volume. A gente foi aprendendo várias coisas pra depois a gente juntar. Depois foi o resultado da aula anterior. Entendeu?

Si Bemol: No começo a gente tava experimentando. Aí, depois da segunda aula a gente começou a achar mais engraçado. Mais legal.

Pesquisador: O que mudou do segundo encontro em diante?

Si Bemol: Ah! A gente começou a ficar mais acostumada. A gente começou a se ambientar.

Si: A gente começou a pegar os instrumentos a tocar, a praticar com aquilo.

Mi: A gente teve menos aula teórica e mais aulas práticas.

Pesquisador: Mas os dois primeiros encontros foram teóricos?

Vários em coro: Não!

Sol: Não a gente não fez atividade (e fez o gesto de escrita). A gente não teve que escrever.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Por favor! Um de cada vez.

Mi: Quando a gente começou a pegar tudo (apontando para os instrumentos) e começou a tocar, criar música.

Pesquisador: Certo! Que mais?

Lá: A gente perdeu mais a vergonha. No começo todo mundo chegou morrendo de vergonha. Não queria fazer nada. Não queria tocar nada. Morrendo de vergonha e depois a gente ficou mais acostumado. Pena que tá acabando né?

O grupo ri.

Pesquisador: Não fala assim! Ok! Então o movimento foi assim: Houve um momento que a gente aprendeu alguns conceitos básicos. Como disse a Si o

volume. Quais outros elementos nós aprendemos?

Si: Ritmo. Tempo.

Pesquisador: Ritmo. Tempo.

Si: Grave-Agudo.

Pesquisador: Mais algum?

Ré Sustenido, Sol Sustenido e Sol: Paisagem sonora.

Pesquisador: Isso. Paisagem sonora. Todo mundo recorda esses conceitos? Será que estamos esquecendo mais um?

Fá Sustenido, suavemente: Timbre.

Pesquisador: Isso. Muito bem! Se alguém lembrar de mais algum pode falar. Ok? A nossa proposta de hoje é a seguinte... Em todos os encontros qual era o nosso foco? Trabalhamos com o que?

Si: Práticas musicais.

Pesquisador: Isso! Práticas musicais. Em quase todos os encontros a gente tinha que criar alguma coisa. Ou eu dava o tema ou era livre. Não era assim?

Vários: Ah é!

Pesquisador: Então, hoje nós também vamos trabalhar com composição, e será nossa última.

Si Bemol, Si e Lá: Ah! (com tom de tristeza).

Pesquisador: Que pena! Eu também estou triste. Bom. Dessa vez nossa composição não será em grupos separados. Nós faremos todos juntos.

Ré: Todos juntos?

Pesquisador: Isso Ré. Vou explicar. Eu já pensei em um tema para gente criar. Dessa vez não será por sorteio. Mas antes de eu dizer o tema. O que a gente vai poder usar? Tudo. A gente vai poder usar piano? Pode usar piano. A gente pode usar percussão? Pode usar percussão. Pode usar o corpo, voz. Tudo. Tá bom? Tudo que seja possível aqui no nosso espaço de produzir sons. Antes da gente construir nossa composição de hoje, nós vamos ter algumas etapas. Então uma etapa será o planejamento. Vou colocar aqui pra gente não esquecer (pesquisador escreve no quadro). Então uma etapa será o planejamento. O que seria o planejamento aqui?

Si: Planejar... Saber o que a gente vai fazer. Pensar.

Pesquisador: Isso. Como vocês fizeram nos encontros anteriores. Toda nossa improvisação, nossa composição tinha que ter um planejamento antes. Esse é o

primeiro passo. O segundo passo será a execução. Que é a improvisação em si. E o terceiro seria... Qual seria o terceiro passo?

Houve silêncio no grupo.

Pesquisador: Quando vocês faziam as composições nós tínhamos o planejamento. O grupo se reunia e escolhia o que ia fazer. Depois vocês executavam e depois vinha o que sempre?

Mi: O falar sobre isso.

Pesquisador: Isso! Como a gente pode chamar essa etapa?

Mi: Diálogo.

Pesquisador: Diálogo.

Si: Compartilhar.

Si Bemol: Conversação. Professor essa palavra existe?

Pesquisador: O quê? Conversação? Sim. Bom! Acho que pode ficar assim: Conversar sobre a improvisação. Ok? Então estas são as três etapas. O tema de hoje é: A feira.

Fá: Feira?

Pesquisador: Isso. Feira. O que nós temos na feira?

Mi: Banana. Maça. Limão. Frutas. Pastel. Legumes...

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador anota no quadro o que os participantes mencionam.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Se todos falarem ao mesmo tempo eu não vou entender.

Dó, sintetizando o que os outros participantes falaram: Frutas e legumes. DVD pirata. Brinquedos. Roupas. Música.

Fá: Mendigo.

Pesquisador: Como?

Fá: Mendigo. Sempre tem algum mendigo pedindo esmolas na feira. Outros ficam tocando alguma coisa.

Mi: Tem muita gente.

Si Bemol: Ah! Tem roupas.

Pesquisador: Tá. A gente tá pensando bastante.

Si Bemol, interrompendo: Nos produtos.

Pesquisador: Isso. Nos produtos. A gente precisa pensar mais nas sonoridades da feira.

Si Bemol: No barulho.

Pesquisador: Isso.

Vários falando.

Si: Professor! Fica aqueles caras: Olha a banana... Meio que cantando.

Pesquisador: Opa! Isso aí é o que?

Fá Sustenido: Propaganda.

Pesquisador: Isso. Mas essa forma meio cantada e meio falada dele anunciar o produto chama-se pregão.

Si Bemol: Tem aquele comercial lá que fala assim do... (Si Bemol canta a música trilha do comercial de um remédio para dor de cabeça onde tem o “cara” da pamonha).

Si Bemol: Professor! Chama o cara de pregões?

Pesquisador: Não. Não é o cara que chama pregão. É essa forma meio falada e meio cantada dele anunciar o produto. Então vamos colocar aqui (referindo-se ao quadro), para exemplificar o que a Si Bemol falou, pregões (escreve no quadro). Certo? Que mais? Pensando em sonoridades.

Fá: Tem aquelas pessoas que ficam tocando pra receber dinheiro.

Pesquisador: Opa! Sim.

Si: Grupo de pagode. Sempre tem o grupo de pagode lá que fica tocando.

Pesquisador: Como a gente pode colocar o que você falou Fá?

Fá: Uh! Não sei.

Pesquisador: Vamos por aqui músico...

Si Bemol: Músico mendigo.

Pesquisador: Por que músico mendigo?

Fá: Eles ficam pedindo dinheiro.

Pesquisador: Eles tocam esperando que alguém coloque alguma coisa na caixinha.

Si: Muita conversação.

Pesquisador: Isso. Conversa. Muita gente. Vou escrever conversa tudo bem?

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Que mais?

Si: Os carros. Buzina.

Sol Sustenido: A polícia prendendo os DVDs piratas.

Pesquisador: Isso. Como eu coloco aqui (referindo-se a organização do quadro).

Sol Sustenido: Ah! Põe fiscal.

Pesquisador: Certo. Então são fiscais e não policiais. Mas têm policiais também não tem?

Sol Sustenido: Ah! São os policiais que fiscalizam.

Pesquisador, sorrindo: Certo. Vou escrever fiscais

Si: Professor! Deixa eu te perguntar uma coisa?

Pesquisador: Fala Si.

Si: Como você chegou ao tema Feira?

Pesquisador: Como eu cheguei ao tema feira?

Mi: Eu acho que é pra gente cantar aquela música lá: O que é que a baiana tem...

Pesquisador: Eu fiquei pensando que tema poderia sugerir para vocês vários sons. Que fosse rico em som. Entendeu? E acho que a feira tem muitas sonoridades. Você não acha?

Si: Ah! Eu nunca parei pra pensar nisso.

Pesquisador: Respondi? Tudo bem?

Si: Tudo.

Sol Sustenido: Professor!

Pesquisador: Pois não Sol Sustenido.

Sol Sustenido: O trânsito.

Pesquisador anota no quadro.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Podemos acrescentar mais alguma coisa na nossa lista?

Vários falam ao mesmo tempo.

Si: Tem uns carinhas que passam com uns apitinhos.

Pesquisador escreve no quadro: Apitos.

Vários falando ao mesmo tempo.

Si: Professor, tá bem arrumadinho isso aí né? (referindo-se ao caos das anotações no quadro).

Pesquisador, brincando: Tá como a feira?

Risadas.

Pesquisador: O que mais?

Sol Sustenido: Sujeira.

Pesquisador: Bem. Nós estamos nos concentrando agora nas sonoridades. Você falou sujeira e sujeira envolve o que? De sonoridade?

Si: Os garis!

Pesquisador: Agora acho que já deu pra gente pensar um pouquinho como a feira pode ser rica em situações, em sons?

Professor olha para o quadro com as anotações da feira.

Pesquisador: Vamos pensar assim agora. Disso tudo que a gente ta falando o que podemos utilizar de elementos na nossa improvisação?

Si: Na improvisação a gente pode usar os pregões, o músico (o ceguinho)...

Vários falando ao mesmo tempo.

Si: Na aula de Arte aqui na escola eu fiz “Stomp¹⁹”? Quando eu fiz Stomp, a gente fez como se fosse o cara. Ele ia passando por vários lugares e ia tocando música. Ele passava pelo ônibus... aí ele passava pelos garis e fazia barulho de vassoura. Muito legal!

Pesquisador: Interessante.

Ré: Ambulantes.

Pesquisador: Isso. Os vendedores. Os ambulantes. Não podemos esquecer deles. O que mais?

Alguns participantes começam a ler em voz suave o que estava escrito no quadro.

Pesquisador: Vamos ver o que a gente vai usar na improvisação?

Dó: Professor como vai fazer os sons dos fiscais?

Pesquisador: O que vocês acham?

Si Bemol imita a sirene.

Pesquisador: Bom. Já temos os elementos da feira. Já temos uma ideia das sonoridades. O que a gente precisa pra realizar nossa improvisação agora?

Si: Planejamento.

Pesquisador, apontando para o quadro: É. Na verdade tudo isso é o planejamento.

Si Bemol: Saber os tempos.

Pesquisador: Como assim Si Bemol?

Si Bemol: Como cada um vai... vai.

Pesquisador: Como cada um vai?

Si Bemol: Eh...

Si: Trabalhar.

Sol: Executar.

Pesquisador: Isso. Trabalhar. Executar. Ou seja, o papel de cada um na nossa

¹⁹ Grupo musical inglês que também se utiliza da dança e da dramatização em seus espetáculos. Seus integrantes usam o próprio corpo e objetos para a produção sonora.

improvisação. Dentro disso tudo aqui (aponta para o quadro) o que cada um vai fazer? Não é simplesmente vamos improvisar. E o que vai ser feito?

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Tá. Vamos pensar aqui nos nossos papéis? O que cada um pode fazer?

Si Bemol: Eu quero fazer os pregões.

Pesquisador: Os pregões. Não precisa ser só uma pessoa a fazer os pregões, por exemplo. Si Bemol fica responsável pelos pregões.

Sol Sustenido: Vou ser os fiscais.

Mi: Eu quero fazer o apito.

Vários falam ao mesmo tempo.

Sol: Quero ser o gari.

Dó: Também quero ser o gari.

Fá: Quero fazer o trânsito.

Si: Oh! Tem músicos, trânsito, conversa.

Sol Sustenido: Professor! Quero ser os “homem”, os fiscais.

Dó: Quero a conversa.

Pesquisador: Você não pode conversar sozinha né? Alguém vai ter conversar com você.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: O que é essa conversa? São as pessoas que estão visitando a feira?

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Tem muito gari.

Si: Ta faltando os músicos.

Pesquisador: Pode ter mais gente pra fazer os pregões. Não precisa ser uma pessoa só.

Ré: Eu quero fazer os pregões.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Faltou alguém?

Mi: Quando fala de música é que tem que cantar a música?

Pesquisador: Depende. Pode ser.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Ré Sustenido você ficou onde?

Ré Sustenido: Ah! Pode ser o músico.

Si: E você? (referindo-se ao pesquisador).

Pesquisador: Eu ficar só olhando.

Dó: Ah!

Pesquisador: Agora cada um vai pensar de acordo com os seus papéis o que vai ser usado... (instrumentos ou objetos). Cada um vai ter um tempo para elaborar o seu papel. Beleza? Então vamos lá!

O grupo experimenta os instrumentos e os outros objetos a serem utilizados em seus papéis.

Pesquisador: Ta! Agora vamos formar um círculo aqui.

Os participantes sentam-se em círculo no chão da sala.

Pesquisador: Bem. Nós já temos nossos papéis, personagens, instrumentos... Todas as nossas execuções tinham que ter...

Si: Um tempo.

Pesquisador: Como assim Si?

Si: Uma ordem. Um começo, um meio e um fim.

Pesquisador: Isso, uma ordem! Como a gente pode trabalhar isso aí?

Si: Primeiro a gente tem que começar os pregões.

Si Bemol, novamente cantando a música do comercial do remédio: "Olha a pamonha/ Ta quentinha (...)".

Pesquisador: Si Bemol isso não é o pregão.

Mi demonstra o pregão cantando: "Olha a laranja/Tá fresquinha a laranja".

Pesquisador: Isso! O pregão está entre a fala e o canto. Meio cantado e meio falado. Nós temos papéis bem diferentes, por exemplo, o fiscal (aponta para Sol Sustenido).

Ré Sustenido: Professor! Nós temos que determinar o momento que o fiscal entra?

Pesquisador: Isso.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Vamos voltar pra nossa feira?

Risadas.

Si: Acho que tem que começar com os garis varrendo lá mais pro fim da feira.

Pesquisador anota no quadro: entrada dos garis.

Si: O policial. O fiscal entra no meio da feira.

Pesquisador: Opa! Já temos o fim e o meio (anota no quadro).

Mi: Eu e a Si tem que entrar no começo (elas interpretariam os

ambulantes/feirantes).

Pesquisador: Ok! Sem instrumentos pra eu poder falar. A feira... Tudo isso que a gente falou da feira. Esse monte de sons. Será que ela já começa assim?

Si: Conversa...

Mi: Não! Ela começa montando tudo.

Pesquisador anota no quadro: Montagem da feira.

Si exemplifica os sons da montagem.

Risadas.

Fá: Os pregos batendo.

Pesquisador: Essa montagem da feira ocorre em que momento do dia?

Si: Seis horas da manhã.

Pesquisador: Nossa! Acho que tá tarde!

Dó: Cinco horas da manhã.

Pesquisador: De madrugada às vezes quatro horas...

Si: É porque acaba meio dia.

Pesquisador: Isso.

Pesquisador anota: Chegada dos feirantes.

Si: Ainda tem que ter o barulho do passarinho.

Si Bemol faz o som do carro.

Risos.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador (apontando as partes da improvisação no quadro): Chegada dos feirantes. Montagem da feira. E depois?

Si: Depois o trânsito.

Vários falando ao mesmo tempo.

Mi: Professor! Depois da montagem podia ser a chegada dos clientes.

Pesquisador (escreve no quadro): Chegada dos clientes. Começa o trânsito.

Fá: Sou eu!

Pesquisador, apontando para o quadro: Depois da entrada dos fiscais ó. Já entrou os fiscais e aí?

Si: Músico.

Pesquisador: Ah, esquecemos do músico.

Vários falando ao mesmo tempo.

Mi: Professor!

Pesquisador: Pois não.

Mi: Pode ficar assim: Chegada dos feirantes, montagem da feira, chegada dos clientes, a Fá (trânsito), o Ré Sustenido (músico) e...

Pesquisador: Certo.

Pesquisador anota a organização no quadro.

Si: Aí começa os pregões depois o fiscal.

Pesquisador, dirigindo-se ao Sol Sustenido: Então como você vai entrar?

Sol Sustenido (fala em um tom de malandragem): Tem que dá um tempinho pra eles aproveitá, vende os “baguiozete” deles.

Vários falando ao mesmo tempo.

Si: E a feira ta acontecendo.

Pesquisador: Isso.

Pesquisador escreve a palavra “feira”.

Pesquisador: E agora?

Mi: Então acabou tudo...

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Entrou o fiscal. Fez o que?

Sol Sustenido: Prendeu!

Si: Acabou com a feira... E aí vêm os garis (cantarola a música tema da personagem escrava Isaura).

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: E aí entra os garis. E aí é o fim?

Si: E aí é o fim da feira e tem os carros indo embora.

Pesquisador: Ah!

Pesquisador escreve no quadro.

Si e Si Bemol discutem o fato do fiscal não levar todos os produtos embora, pois nem tudo na feira é ilegal.

Pesquisador: A feira é legal ou ilegal?

Ré Sustenido: Legal.

Si: Nem tudo. Alguns têm que ter notificação.

Pesquisador: Sim. Existe alvará. Tem que ter uma licença da prefeitura pra poder estar lá. Nem todos estão ali de forma ilegal.

Si: Acho que depois que entra o fiscal tem que diminuir o volume.

Sol: Acho que pode ficar assim: Entrada dos garis e depois desmontagem...

Pesquisador anota no quadro.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Vamos dar uma revisada no nosso programa? Vamos lá! (aponta para o quadro). Chegada dos feirantes de madrugada. Montagem da feira. Chegada dos clientes. Trânsito começando, por que é cedinho ainda. O músico tocando.

Si: Os pregões.

Pesquisador: Os pregões. Entrada dos garis e desmontagem da feira.

Direção entra na sala com duas funcionárias do Núcleo de Educação de Londrina para conhecerem a escola e conversa com o grupo. Após a saída da direção e das funcionárias do Núcleo de Educação retomamos a atividade.

Pesquisador, novamente apontando para o esquema do quadro: Precisa mudar alguma coisa aqui? Tá bom assim?

Mi: Tá ótimo!

Pesquisador: Todo mundo está ciente do que vai fazer?

Sol Sustenido e Mi: Sim.

Vários falando ao mesmo tempo.

Foi dado um tempo para preparação para a improvisação e explicado que ao iniciá-la não faríamos interrupções. Ao gesto do pesquisador e quando todos estavam prontos iniciou-se a improvisação.

Pesquisador: Podemos?

Há uma intensa movimentação. Cada um se prepara para iniciar a improvisação. Últimos preparativos.

Pesquisador: Atenção! Preparados...

Toca o sinal da escola. O grupo aguarda. Risos.

Pesquisador: Ao meu sinal. Por que depois nós não vamos interromper. Não pode falar no meio da improvisação.

Pesquisador faz um gesto e inicia-se a improvisação que durou exatamente 5 minutos e 20 segundos.

Após a execução o grupo senta em círculo no chão no centro da sala.

Pesquisador: Faz um círculo aqui.

Nesse momento há risadas. As crianças estão eufóricas.

Pesquisador: Respira. Ufa!

O grupo ri.

Pesquisador: Bem agora vamos cada um falar sobre a nossa criação. Tá bom?

Vamos começar pela Dó.

Dó: Ah! Por que comigo?

Pesquisador, brincando: Alguém tem que começar. Como foi a experiência dessa improvisação pra você?

Dó, com voz bem suave: Ah! Foi legal. Bem chamativa. Bem maluca também. A Si roubando, foi legal. A Fá, que eu nunca respeitava ela.

Fá: O transito ficava passando.

Si Bemol: Gostei do seu trânsito.

Pesquisador: Vamos fazer na ordem. Esperem a Dó terminar.

Dó: Ah! Só.

Pesquisador: Só?! Fala Sol.

Sol: Ah! Foi legal. Eu acho.

Pesquisador: Explique por que foi legal.

Sol, rindo: Sei lá.

Risadas

Sol: Só. Fim!

Pesquisador: E sua participação. Fale sobre sua participação. Como foi?

Sol novamente cantarola a música da personagem escrava Isaura.

Risadas.

Pesquisador: Fale sobre sua participação.

Sol: Que eu fiz? Ah! Ta! A montagem. A criança também. O povo nem conseguiu dormir de tanto barulho. (Risos). Não. É. Sei lá. É legal! O gari.

Sol Sustenido: Professor! O Ré Sustenido quase nem tocou. Ele tava dormindo ali. Fechou o olho assim.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Já que a Si ta falando. Fala Si.

Si: Foi legal! Foi engraçado da gente fazer.

Pesquisador: Por quê?

Si: A Dó começou falar "A pamonha, o tomate". Ficou meia hora fazendo aquilo. Foi engraçado também o Sol Sustenido correndo atrás dela. Ela (Si) roubou a maçã.

Sol Sustenido: Não me respeitava. Eu pedia um negócio e ninguém me dava. Uma não me dava nada. Outra me dava o apagador.

Si: Foi super engraçado.

Pesquisador: Certo. Vamos voltar pra ordem. Fala Mi.

Mi: Ah! Foi legal por que, tipo, todo mundo aqui já foi a uma feira e já tinha uma noção do que era estar numa feira. Cada um teve uma participação. Então, foi um trabalho bem em equipe, assim. Sabe? É! Nunca tinha me passado, vamos supor, um ambulante. Foi engraçado. Tanto é que eu tava tentando vender meu produto, mas ninguém ia comprar.

Dó: Eu comprei!

Si: Eu comprei um monte!

Mi: Ou quando ia, falava que tava muito caro.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Voltando. Ta! O que mais Mi?

Mi: Acho que só.

Pesquisador: Fala Fá! Como foi a improvisação para você?

Fá: Foi legal! Eu fiz barulho de pássaros. Foi engraçado. Ninguém me respeitava. Passava. Falava pra parar. Daí ia lá e passava. Vinha outra na minha frente.

Pesquisador: Mas qual era o seu papel?

Fá: Trânsito... Eu era o guarda. Eu ajudei a fazer um pouco do som. Foi bem legal! Bem legal! Acho que só.

Pesquisador: Sol Sustenido. E aí! Fala um pouquinho dessa experiência pra você.

Sol Sustenido: Foi estranho!

Pesquisador: Por quê?

Sol Sustenido: Ninguém me obedecia. Eu era o policial invisível.

Pesquisador: O que faltou pra você se tornar vivível na improvisação? Sol Sustenido, o que será que você poderia ter feito diferente?

Si: Ser mais sério.

Sol Sustenido, em um tom mais grave e empostado: Passa o negócio aí! Passa o apagador. A outra tentou me subornar com o quilo da maçã.

Risos.

Sol Sustenido: Então, não me levaram a sério. Os outro falava assim o guardinha petítico.

Pesquisador: Ré.

Ré (com voz bem suave): Acho que... Não sei. Foi legal. Acho que foi uma coisa teatral. Foi uma coisa organizada.

Pesquisador: Algo teatral?

Si: Sim!

Pesquisador: Por que você acha Si?

Si: Por que a gente nas outras vezes a gente fazia música parada. Dessa vez foi fazendo. Andando. Entrando mesmo no clima da feira. Apesar que eu acho que não conseguiu chegar. A feira mesmo é bem mais barulhenta.

Pesquisador: Por que você acha que a gente não conseguiu chegar na sonoridade da feira?

Si: Porque não tinha tanta gente como na feira. Tipo. A feira mesmo é mais barulhenta. Nem todo mundo fez as coisas. Tinha gente que ficava parado. Podia fazer mais barulho! Podia tá conversando e ao mesmo tempo fazendo várias coisas. Que nem! Eu e a Sol era gari e só entrava no final. Tipo. A gente foi ambulante. Foi de tudo! Teve uma hora que a Si falou assim: finge que roubou uma maçã minha. Aí eu peguei e saí correndo. Sai correndo. E. A gente tava sentindo a necessidade de barulho.

Pesquisador: Você pensou num outro papel ali né Si? No meio da improvisação.

Si: É pensei no ladrão.

Pesquisador: Por que você pensou nisso?

Si: Não porque assim. Ela falou assim. Fingi que roubou uma maçã minha.

Pesquisador: Quem falou?

Si: Ela (aponta pra Si Bemol).

Pesquisador: Si Bemol.

Si: Aí peguei e saí correndo.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Ah! E isso estava no nosso planejamento?

Si e Si Bemol: Não!

Si: Mas faltava barulho. Som. Por que assim. Que nem. Tava todo mundo quieto. Eu ficava. Barulho! Barulho! E eles tocando assim... (ela encena um música tocando sem muita empolgação). E eu ficava, pelo amor de Deus, levanta e faz barulho. E ficava... (encena novamente).

Risadas.

Vários falando ao mesmo tempo.

Sol Sustenido: A Fá tava sentada no meio da “rua” falando para os carros virem.

Risadas.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: O guarda tava sentado, então?

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Agora Ré Sustenido fala aí como foi essa experiência pra você.

Ré Sustenido: Como todo mundo, eu também achei muito divertido. Engraçado. E também, eu nunca fui em uma feira e já dava pra ter uma noção.

Si, com espanto: Você nunca foi numa feira?

Ré Sustenido: Nunca!

Vários falando ao mesmo tempo.

Ré Sustenido: Aqui no bairro tem feira?

Sol Sustenido: Na Saul.

Pesquisador: O que mais Ré Sustenido?

Ré Sustenido: Ah! Só.

Pesquisador, apontando para o quadro: Eu notei uma coisa enquanto vocês fizeram a improvisação que foi diferente da ordem. O que foi diferente?

Si: Trânsito.

Mi: Não! Eu acho que foi a entrada do gari na desmontagem da feira.

Pesquisador: E Mi o gari tem que entrar quando?

Mi: Depois que desmonta.

Pesquisador: Depois que desmontou. Que só fica o lixo. Mas vocês fizeram assim, mesmo não estando na ordem. Terminou com o gari varrendo. Por que?

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Seguinte. Como você planejou a sua participação? Como você planejou o que você ia fazer?

Si: Eu não planejei nada (risos). A primeira coisa que veio na minha cabeça. Foi usar a vassoura. Barulho de vassoura. Ah! Sei lá. O som que a vassoura faz. Mas na hora que eu fui fazer fui improvisando sabe.

Mi: O que sair saiu.

Si: É! Tipo eu fui improvisando. Sabe? Que nem eu não tinha planejado que eu ia fazer a parte de cliente. Entendeu? Na hora. De ladrão muito menos. Entendeu? Sei lá. Tá bom. Então vamo embora. Foi tudo improvisação não tinha planejado muito.

Pesquisador: Certo. Quem mais pode falar sobre seu papel e o que pensou.

Sol Sustenido: Eu tava pensando em dar umas pauladas. Ninguém tava obedecendo eu.

Risadas.

Pesquisador: Mas, antes de começar...

Si, interrompe: É.

Vários falando ao mesmo tempo.

Mi: Professor! Falando bem a verdade.

Pesquisador: Fala Mi.

Mi: Acho que meu papel foi meio estranho.

Pesquisador: Por quê?

Mi: Por que parece que eu a Si Bemol tava tendo uma competição de voz. Ela gritava de um lado e eu gritava do outro: “Olha a maçã” e “Olha a maçã”.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Mas não há uma competição na feira real?

Mi: É. Cada um quer vender o pão de cada dia. Né?

Vários falando ao mesmo tempo.

Sol tenta falar.

Pesquisador: Vamos ouvir a Sol. Só um pouquinho Fá.

Sol: Tipo assim. A gente. O planejamento. Aí. Eu nem to falando muito hoje ta? Eu acho que no planejamento. Eu acho que o que é planejado nem saiu direito. Por que você vai sentindo a necessidade de você planejar na hora. Igual a Si. O planejamento da gente só foi tipo. Ela (Si) com a vassoura e eu com a pá. Então você vai fazendo o som conforme você acha. Não dá pra você falar assim: Vou sair arrastando (referindo-se a pá). Você vai e bate... E, então, tipo assim acho que (risos). Claro, tem algumas coisas que planeja e sai, mas tem outras que não. Tipo. Igual o Sol Sustenido. Eu acho que ele deveria ter tomado mais atitude, mas também tem que ter a colaboração dos outros.

Vários falando ao mesmo tempo.

Sol: Quando o guarda estava passando. Acho que, tipo assim, os feirantes escuta e se não tem. Como é mesmo o nome? A folhinha que tem que entregar pra ele.

Pesquisador: Uma licença.

Sol: Uma licença. Eu acho que eles saem correndo né? Se tivessem a licença não precisava nem sair correndo ou ninguém entregou. Só achei assim. Tem que ter a colaboração de todo mundo. Cada um tem a sua parte. Cada um tem que cumprir ela. Então vai ser muito mais legal se. Se tipo assim um sai correndo, por que não tem licença, o outro entrega a licença.

Pesquisador: Qual era o nosso objetivo?

Sol: Fazer o som. Som.

Pesquisador: Isso.

Mi: Professor!

Pesquisador: Mi.

Mi: O Sol Sustenido chegou como cliente.

Si: É. O Lucas chegou como cliente. Entendeu?

Vários falando ao mesmo tempo.

O grupo começa a falar sobre a relação fiscal-feirante.

Pesquisador: Sol você tava falando do planejamento. Mesmo quando há planejamento a improvisação sai diferente. Mas vocês acham importante o que fizemos antes. O planejamento é importante para a improvisação?

Si: Sim. Se não ia entender nada. A gente fez, apesar de não ter feito como planejou, algumas coisas. Foi bom pra interpretação do que tem que fazer. Tipo, a gente planejou mesmo. Foi bem mais fácil, se não na hora ia ficar todo mundo “ai você faz isso”, “ai você faz aquilo”. Ia ficar muito.

Sol: Igual o planejamento. Se não tivesse. Tipo assim, a chegada dos feirantes. Que teria graça se o músico já começasse a tocar antes de ter montado a feira? Antes dos clientes ter chegado? Acho que o planejamento ele é pra ser isso. Mas. Claro, não vai sair igual do que planejou, por que você vai pegar o personagem que você não fazia. Igual a Si, na hora ali o ladrão, foi, tipo assim, um ato de, entre aspas, uma necessidade de fazer mais barulho, de causar mais conflito. Conflito entre aspas também. Mas eu achei que foi interessante por que é um tema diferente. Não. Diferente e a gente tem que se adaptar a ele fazendo conforme o que ele (tema) pede. Isso.

Pesquisador: Certo.

Si Bemol: Engraçado é que com o planejamento a gente começou a fazer outras coisas. Por exemplo, o ladrão. É. O Sol Sustenido pegando maçã. Foi super engraçado.

Si: E também. Quando a gente vai praticar aquilo a gente vai tendo novas ideias, mas também se não tivesse planejado antes talvez a gente não tivesse tantas ideias que nem a gente teve na hora.

Si Bemol: Por isso foi engraçado.

Si: Que nem o ladrão, se a gente não tivesse planejado o ambulante, o pregão e o fiscal não teria entrado o ladrão.

Si Bemol: Tava todo mundo rindo.

Si: Por que é um grupo e cada vez mais vai surgir ideias novas.

Si Bemol: Legal que foi uma mistura que a gente fez e as ideias que a gente teve na hora.

Pesquisador: Muito bem. Agora o seguinte... para encerrarmos.

Sol: Ah!

Pesquisador: A gente falou como foi a nossa experiência agora nessa improvisação que foi a feira, que foi diferente e como disse a Ré teve encenação. Não que tivesse que encenar, mas acabou que a gente entrou na personagem. Saiu natural.

Sol Sustenido, interrompendo: Ré o que você tava fazendo? (Referindo-se ao seu papel na improvisação).

Si: Onde você tava Ré?

Ré: Pregão.

Vários falando ao mesmo tempo.

Pesquisador: Cada um vai falar um pouquinho da sua experiência em todas as oficinas. Como foi pra você participar de todas as oficinas?

Ré, sorrindo: Então. Ai foi legal. Tipo. Eu nunca tinha tido aula de música e essas coisas assim né. Foi uma aula pra gente ter a noção, assim, do que é mais ou menos a música, como é fazer uma música. Acho que foi isso. Foi bem legal! Por que, tipo, cada aula, foi por etapa, apesar de eu não vim no primeiro dia, foi por etapa. Cada aula foi sendo alguma coisa, aí chegou na última aula o resultado bom. Foi bem legal.

Pesquisador: Ok, Ré. Obrigado. Si.

Si: Foi superincrível fazer! Na última é chato por que a gente quer continuar, mas a pessoa (referindo-se ao pesquisador) não quer né?

Risadas.

Si Bemol: Vida dura. Difícil. A gente começou a ficar mais acostumado. A gente começou a se ambientar. Foi superincrível fazer! Não foi exatamente uma aula de música, foi uma mistura de tudo.

Pesquisador: Tudo o quê?

Si Bemol: Música, Teatro, ai encenação, Composição, foi misturando tudo junto em um tema só que é a Música. Aí a gente começou a cada um se conhecer um pouquinho mais da loucura do outro. E quando chega quarta-feira todo mundo fica ansioso.

Algumas risadas.

Pesquisador: Oi Si.

Si: Professor! Professor! Foi diferente de tudo. E quando chega quarta-feira (dia da oficina) todo mundo fica ansioso. A Sol passava por mim e falava: “Hoje é quarta-feira!” (com voz aguda)...

Mi: Agora eu vou chegar: “Mãe não tem nada pra fazer por que um certo professor aí sabe”.

Si: Corto meu pescoço, mas não falo quem foi (apontando ao pesquisador) quer tirar o doce dos alunos.

Risadas.

Pesquisador: Mais alguma coisa Si?

Si: Não obrigada.

Pesquisador: Sol Sustenido.

Sol Sustenido: Ela roubou minha fala.

Pesquisador: Faça um resumo da sua experiência em todas as oficinas que você veio.

Si Bemol: Eu acho que as nossas músicas foi ficando cada vez melhor.

Dó: Mas, não é bem música né?

Si Bemol: Pra mim é.

Pesquisador: Por que você achou isso Dó?

Dó: Ah! Sei lá! Não tinha ritmo.

Pesquisador: E o que é música pra você?

Dó: Ah! Não sei.

Pesquisador: Sol Sustenido o que é música pra você?

Sol Sustenido: Música é tudo.

Pesquisador: Explique melhor.

Sol Sustenido: Por que sempre o Sol Sustenido.

Si Bemol: Você que se ferra.

Pesquisador: Não! Não! É só uma conversa. Explique melhor.

Sol Sustenido: Tudo ué. Qualquer lugar que você vai tá, vai tá tendo música. Pode tá no maior silêncio, mas vai ter música, na sua cabeça, qualquer lugar...

Pesquisador: Isso pra você mudou?

Sol Sustenido: Hum?

Pesquisador: Como era antes pra você?

Sol Sustenido: Passa pro vizinho aqui do lado.

Pesquisador: Responde você. Eu gosto de perguntar.

Si Bemol: A gente nem percebeu que você gosta de perguntar.

Pesquisador: Qual era o conceito pra você antes?

Sol Sustenido: Pra mim música só existia no lugar que tava acontecendo, alguém tava tocando assim.

Pesquisador: Dê um exemplo.

Sol Sustenido: Como um rádio quando tá tocando e você tá ouvindo. Mas se você estiver num, silêncio, sem nada...

Si: Na biblioteca.

Sol Sustenido: A música tá em qualquer lugar.

Pesquisador: Tá! Isso que a gente fez agora (referindo-se a improvisação "Feira") e as anteriores... Isso é música?

Ré Sustenido, Si Bemol, Si e Mi: É.

Si: É que assim. Eu acho também interessante por que.

Pesquisador: Pode falar Si.

Si: Tipo. A gente aprendeu de uma forma diferente.

Pesquisador: E o que é esse jeito diferente?

Si: É que nem assim, exemplo, quando você aprende em sala de aula.

Pesquisador: É assim?

Si: Não! Você copia texto. Você decora a matéria.

Si Bemol: Não é tão legal.

Si: Tipo assim. Nossa! Tipo assim - peguei a mania da Sol de falar tipo. O que a gente aprendeu aqui. A gente aprendeu, mas foi praticando. A gente foi agir daquele jeito. Se divertindo, tipo, na sala você não aprende desse jeito.

Pesquisador: Não se diverti na sala?

Sol: Não!

Vários falam ao mesmo tempo.

Si: É interessante por que ao mesmo tempo que a gente aprendeu a gente se divertiu. A gente aprendeu de um jeito diferente. A gente aprendeu sobre várias partes da música que é intensidade. E não teve prova. Isso foi interessante.

Si Bemol: Mas tem perguntas que ele (referindo-se ao pesquisador) fez pra gente que eu não sabia responder.

Si: Mas isso não é prova. Eu acho que era um diálogo. É acho que foi bem interessante porque eu pude aprender mais sobre o que é música, o que significa,

onde tem música. Aprendi muito mais, tipo, dialogando do que se eu tivesse copiando. Igual. Em algumas aulas a gente só copia. No começo, a gente tava só experimentando os instrumentos tal. Conhecendo. Aprendendo o que era volume. A gente foi aprendendo várias coisas pra depois a gente juntar. Depois foi o resultado da aula anterior. Entendeu? Tipo. Nossa de novo olha a Sol aí. Nós tínhamos que planejar. Saber o que fazer. Pensar.

Pesquisador: Muito bem! Vamos voltar pra ordem de novo? Fá.

Fá: Achei bem legal. Interessante. Eu não sabia o que era música. Eu não parava pra pensar. Às vezes eu ficava meio desligada do mundo. Quando você falou que quando a gente pensa tem música aqui dentro. Não sabia disso.

Pesquisador: Eu disse isso?

Si: Eu não lembro.

Fá: Sim. Nas aulas.

Pesquisador: Bom. E hoje qual é o conceito que você tem de música? O que é música pra você?

Fá: É uma coisa que fica dentro de mim e eu posso parar ouvir e tentar interpretar a música.

Pesquisador: Ouvir o quê?

Fá: A letra. Os sons.

Si: Tem música que não tem letra né? Eu pensava: Música? O que vinha primeiro na minha mente? Uma pessoa cantando com vários ritmos, uma letra. Isso é o que vinha na minha cabeça quando falava música.

Pesquisador: E agora o que vem à sua mente?

Si: Agora é totalmente diferente. Agora quando ve música, você pensa no som que sai quando você faz alguma coisa.

Mi, apontando para o ventilador: Tipo o ventilador! O vento na árvore.

Si: Tudo que você faz.

Mi: Tudo é uma música.

Pesquisador: Vocês concordam com a Mi?

Si, Si Bemol e Ré Sustenido: Sim.

Pesquisador: Ok. Que mais você tem a dizer Fá?

Fá: Só. Eu esqueci que eu ia falar por que me interromperam pela segunda vez.

Pesquisador: Não tem problema. Se você lembrar pode voltar falar. Tá bom? Agora Mi.

Mi: Eu acho que. Eu faltei duas vezes né? Então. Desde do dia que eu vim até hoje as aulas foram muito legais. Acho que ensinou bastante pra mim, por que, que nem a Si falou, de música eu pensava que era só a pessoa cantando. Ah! Música. Ta cantando, música. Aí que nunca eu ia saber assim, que se eu não tivesse feito a aula, eu nunca teria é. Sei lá. Descoberto o que era uma música. Porque música tem em todo lugar. Entendeu?

Pesquisador: Entendi. Vocês entenderam?

Si: O que ela quis dizer é que antes ela pensava que música era uma pessoa cantando. Só isso.

Pesquisador: Agora é o que?

Si: O som todo à sua volta. Todo o lugar que você vai e não simplesmente ouvir uma pessoa cantar.

Pesquisador: Ok. Mas ela cantando também é né?

Si e Mi, em dueto: Sim é.

Si: Sim, não deixa de ser. Mas também aprendeu a mais o que é música.

Pesquisador: Certo.

Si Bemol: Que filósofa!

Pesquisador: Filósofa. Verdade filosofou. Fala Sol da sua experiência.

Sol: A gente desde o primeiro encontro, quando a gente veio todo mundo tinha vergonha. Igual hoje, a gente não ia sentar aqui pra conversar. Ninguém ia falar. Logo no primeiro encontro que a gente fez, ninguém queria mostrar desenho, ninguém queria falar nada, por que todo mundo tava com vergonha. Hoje não, hoje a gente, assim já ta mais... mais solto. Por que dialogando a gente aprende. No primeiro encontro, sei lá, no segundo, eu falei assim a música ela tava numa batida do pé, você imaginando, você batendo palma, numa pessoa falando. Música hoje eu vejo completamente diferente, por que, como elas falaram, música era só uma pessoa cantando. Hoje a gente pode já ver, a gente pode lembrar de uma música numa folha de árvore balançando. A gente pode pensar. Eu acho assim, a música ta em toda nossa volta por que, tipo, quando a gente vai limpar a casa, se não tem música, você tá lá num desânimo, lavando a louça lá (fala mais dengosa). E se põe uma música. Ah! (entoa euforicamente).

Si Bemol: Sente prazer. Igual na escola a professora faz uma coisa. Igual hoje a professora pediu, mandou a gente copiar um monte de pergunta. Aí eu peguei e copiei e que coisa mais boba (fez cara de nojo).

Sol: Ah! Foi muito legal o jeito que você ensinou por que é muito melhor a gente aprender dialogando do que você ficar lá escrevendo (fez o gesto de escrita de uma forma frenética). Por que dialogando a gente “empede”. “Empede” ó! Aprende.

Risos.

Sol: O que eu tava falando?

Pesquisador: Aprender dialogando.

Sol: A gente dialogando é muito mais interessante, por que, tipo, imagina se você só desse coisa no papel, ia ser chato. Igual a gente viu instrumentos que a gente nunca tinha visto. Igual o caxixi.

Si Bemol: O ovo.

Sol Sustenido, brincando: Alfaia (referindo-se a alfaia).

Sol: O ovo, a alfaia. Tipo assim, quando a Si Bemol falou tem tudo. Tem interpretação, tem uma coisa mais teatral. Igual eu a Si e a Si Bemol a gente fez. Como foi?

Si: O quarto escuro.

Si Bemol: Foi super difícil.

Sol: O quarto escuro, a gente não fez só uma composição, a gente fez uma coisa mais teatral. Igual hoje a gente não precisava ter feito uma coisa teatral. A gente podia só ter falado, não precisava ter se mexido. A gente não. A gente quis fazer, mais ou menos, como se fosse a feira. Pra mim, a música da feira foi a mais legal. Acho que assim, ta sendo muito triste pra gente ta acabando por que é muito melhor a gente vir aqui e aprender do que a gente ficar lá em casa. Ah, não tem nada pra fazer.

Si: Tenho certeza que aprendi muito mais do que só ficar copiando na aula de História. Aprendi muito mais de Música do que História. Por que lá a gente só copia. Aprendi muito mais, tipo, dialogando do que se eu tivesse copiando. Vários falando ao mesmo tempo concordando com a fala das colegas.

Sol: Meu! Deixa eu falar. Eu falei só um pouquinho. Quando chega a quarta-feira, eu pelo menos, fico muito animada. Eu falo assim. Teve um dia que eu tava me arrumando para vir pra oficina de música. Eu tinha esquecido (risos). Todo dia que vai na escola a Si fala pra mim: “vou passar na sua casa hoje”.

Dó: Foi legal! Quando cheguei aqui eu não queria fazer nada direito. Agora eu me soltei mais. Muito chato por que vai acabar né? Vou ficar na minha casa sem fazer nada.

Pesquisador: Ré Sustenido sua vez!

Ré Sustenido: Que foi? Uma das partes que eu mais gostei foi tentar compor as músicas. Foi legal também porque fizemos em grupo. Tô nervoso! Foi interessante! Quando cheguei não tinha qualquer percepção sobre música, só sobre as pessoas que tocam e as pessoas que compõe. Só sobre isso! Hoje eu sei mais sobre ela. Eu sei que pode parecer repetitivo porque todo mundo disse. Pode me chamar de “copião” se quiser, mas. Agora, depois que assisti à aula, tenho a percepção de que. A música tá em qualquer lugar, não importa se você ignora ou tenta não escutar. Eu nunca imaginei que pudesse se fazer música usando os sons do lugar. Pra mim música tinha que ter letra. Uma das partes que eu mais gostei foi tentar compor as músicas. Na primeira vez foi extremamente difícil, mas nas outras vezes foi mais fácil como, por exemplo, o tema “A tempestade”. Foi legal! Foi interessante! Mas, foi difícil tentar interpretar a música que o outro grupo tentou fazer, a improvisação. Mas foi realmente divertido, por exemplo, também. Gente para de rir! Eu nunca imaginei que pudesse se fazer música usando os sons do lugar. Pra mim música tinha que ter letra. Nossa! É legal fazer música!

Si: Gente é chato ficar rindo. Incomoda.

Pesquisador: Si tem toda razão. Pode falar Ré Sustenido.

Ré Sustenido: Droga! Agora perdi.

Si: Viu o que vocês fizeram?

Ré Sustenido: Mas pode falar Si.

Pesquisador: Si o que mais você tem a dizer.

Si: Eu acho que é isso aí e assim a música faz parte do nosso dia-a-dia. Todo lugar que a gente tá a gente escuta música. Porque eu quando to dentro do ônibus gosto de colocar o fone de ouvido. Acho que a música desliga você do mundo.

Mi: Você fica lá no mundo da Lua.

Si: Acho que é isso.

Pesquisador: Alguém quer falar mais alguma coisa? Fá!

Vários falando ao mesmo tempo.

O grupo reivindica o fato das aulas estarem acabando.

Mi: Agora professor. O que você tem? Vamos fazer pergunta pro professor. Você gostou de ter participado com a gente, assim.

Si: Tá e vocês também né (referindo-se às acadêmicas de pedagogia que participaram ajudando a registrar a coleta de dados). Vocês estão filmando, mas

vocês escutam tudo o que a gente fala.

Pesquisador: Eu adorei! Antes de iniciar a oficina, eu tinha em mente que seria doze alunos. Mas eu não sabia que alunos seriam esses. Eu fiquei muito feliz em trabalhar com esse grupo. Esse grupo é muito criativo! Muito gostoso de trabalhar, divertido (nesse momento era possível observar o sorriso de satisfação e orgulho do grupo). Se a aula foi divertida, foi gostosa, como vocês falaram, foi por causa de vocês. Não é por causa do professor, o grupo tem uma grande parte de responsabilidade nisso e vocês foram ótimos. Foram solícitos em fazer as coisas que a gente pedia. Nenhuma atividade, mesmo que no começo ainda um pouco acanhado – como disse a Sol, e agora no final tá to mundo mais descontraído, tem mandar ficar quieto se não para...

Risos.

Pesquisa: Mas foi muito bom trabalhar com vocês. Muito bom ver o desenvolvimento de vocês também. Vocês terão um retorno. Voltarei quando tiver pronto minha pesquisa pra gente conversar mais.

Vários falando ao mesmo tempo.

Os alunos pedem às estagiárias para contarem sobre sua experiência.

Pesquisadora auxiliar I (com voz suave): Gostei de ter participado com vocês.

Grupo: Mais! Mais!

Pesquisador: Tão se achando!

Risos.

Grupo: Agora ela.

Pesquisadora auxiliar II: Que tem eu?

Mi: Como foi ter participado com a gente dessas quartas-feiras?

Pesquisador, brincando: Fala a verdade, não precisa mentir...

Risos.

Pesquisadora auxiliar II: Foi maravilhoso! Uma experiência ótima! Eu adorei todos vocês! Cada um trouxe uma coisa nova pra mim. Eu amei!

Todos sorriam de satisfação. Aplausos.

Os momentos que se seguiram foram de confraternização.