MUSICALIZAÇÃO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: experiências significativas

MUSICALIZATION IN THE 5TH YEAR OF BASIC EDUCATION: meaningful experiences

Patrícia Fernanda Carmem Kebach¹

Aline Bühler²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender como os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental constroem seu conhecimento musical sob um ponto de vista construtivista, a partir de suas vivências e experiências cotidianas. Reflete-se, aqui, a respeito de uma educação musical construtivista e interacionista, que visa ao desenvolvimento criativo dos alunos, partindo de suas vivências cotidianas, com um olhar sobre os trabalhos em grupo nas aulas de música. Atividades de apreciação, recriação (ou rearranjos musicais) e composição musical serão abordadas e analisadas, com o intuito de contribuir trazendo a descrição de ações musicais significativas e tentar apontar para a importância destas ações em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Musicalização. Práticas significativas. Trabalhos em grupo.

ABSTRACT: This paper aims to understand how students from the 5th grade of elementary school build their musical knowledge under a constructivist point of view, from their everyday experiences and experiments. The paper reflects here about an interactionist and constructivist music education, which aims at the students' creative development, starting from their daily experiences, with a look at the work groups in the music classes. Assessment activities, recreation (or musical rearrangements) and musical composition will be addressed and analyzed, in order to contribute in bringing the description of significant musical actions and trying to point to the importance of these actions in the classroom.

Keywords: Elementary Education. Musicalization. Significant practices. Team work.

1 INTRODUÇÃO

Com a diversidade cultural e a grande oferta do mercado musical, os professores de música precisam estar cada vez mais atualizados para fazer pontes entre a realidade dos alunos e os conteúdos que pretendem trabalhar em suas aulas. Segundo Souza (1993), há um grande conflito de valores no ensino musical, tanto na escola regular quanto na escola especializada. A autora comenta que “a expectativa do aluno para aprender e fazer música

passa longe da proposta de ensino que lhe oferecem” (SOUZA, 1993, p. 167). Os alunos trazem uma diversidade de conhecimentos prévios, com os quais nós, professores, muitas vezes, não estamos preparados para trabalhar nas aulas de musicalização. Dessa forma, a educação musical deve levar em consideração o ensino e a aprendizagem que ocorrem fora da sala de aula, nos variados contextos sociais de interação dos alunos. É necessário que o professor conheça a realidade dos seus alunos e compreenda como eles se relacionam com a música.

¹ Doutora e mestre em Educação pela UFRGS. Professora e Pesquisadora da FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara – RS. Professora da Especialização “Música: Ensino e Expressão” da Universidade Feevale.

² Graduada em Música (licenciatura) pela UFRGS e pós-graduada em “Música: Ensino e Expressão” pela Universidade Feevale – RS. Professora de Educação Musical e Flauta Doce no IEI (Instituto de Educação Ivoti – RS) e na rede municipal de ensino da mesma cidade. Professora do ISEI (Instituto Superior de Educação de Ivoti) na disciplina de Instrumento Melódico.

Como educadoras musicais, percebemos uma diversidade enorme de conhecimentos e interesses dentro da sala de aula, principalmente entre os alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

Neste artigo, sob um ponto de vista construtivista, além de compartilhar sobre modos de agir musicalmente com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, procuraremos elucidar como estes constroem seu conhecimento musical a partir de suas experiências e vivências cotidianas. Pretendemos também apontar para os processos de aprendizagem musical coletiva observando e analisando algumas atividades realizadas. Para isso, baseamo-nos num modelo epistemológico interacionista e construtivista (SWANWICK, 2003; KEBACH, 2008) que guiou nossas ações ao coletar e analisar os dados, através da realização de uma oficina pedagógica musical com os alunos investigados, e também num olhar norteado pelas teorias do cotidiano (SOUZA, 2008). As atividades aqui apontadas podem ser realizadas com alunos de diferentes faixas etárias. Entretanto, o professor precisa realizar pequenas adaptações, que podem ser relativas ao repertório de interesse da turma, construções precedentes sobre elementos da linguagem musical, como conservação do pulso, da linha melódica, etc., para mobilizar significativamente os alunos, dependendo de suas idades.

2 O DESENVOLVIMENTO CRIATIVO E AS VIVÊNCIAS DO COTIDIANO

Para cada indivíduo, a música é vivenciada de maneira diferente, dependendo do meio em que vive e das experiências que tem ou teve com a música. É muito importante conhecer os alunos e observar como estes interagem musicalmente. As diferenças aparecem principalmente quando pensamos em estilos musicais. Para Penna e Marinho (2005, p. 125), trabalhar com os diferentes estilos musicais contribui para que o aluno possa “apreender as mais diversas manifestações musicais como significativas inclusive aquelas que, originalmente, não faziam parte de sua experiência musical”. Quanto mais a criança se envolver diretamente com a música, ampliando o repertório trabalhado em aula, maiores serão as chances de conhecer uma determinada música, estilo ou gênero musical, desenvolvendo seu posicionamento crítico (HENTSCHKE; KRÜGER, 2003).

Tanto as experiências vividas no cotidiano quanto as vividas na sala de aula contribuem de alguma maneira para a formação de uma identidade musical que o sujeito levará para toda a sua vida. Na sala de aula ou, mais especificamente, numa aula de música, essas dife-

renças tornam-se bastante evidentes justamente pela diversidade cultural existente neste ambiente. Dessa maneira, uma canção jamais será interpretada tal qual sua forma original e nem mesmo o professor poderá exigir homogeneidade entre seus alunos.

Com base na Epistemologia Genética, Kebach (2008, p. 125) afirma que

[...] nenhuma reprodução mental é cópia fiel do objeto, mas sempre uma interpretação pessoal desencadeada pelo acionamento dos esquemas mentais construídos a partir das interações entre o sujeito e o meio, ou seja, seu entorno cultural. São as referências pessoais que dão os suportes para as interpretações sobre determinado objeto.

Muitas vezes, nas aulas de música, essas referências pessoais e a diversidade não são levadas em conta. A escola possui suas regras e currículo fechado que devem ser seguidos. Segundo Fuks (1991), muitos professores zelam pela manutenção da tradição escolar a partir de diferentes condutas, atribuindo a esta um papel de instituição disciplinadora. Nesse caso, a música tem função disciplinadora por meio de um repertório de *musiquinhas de comando* que servem para disfarçar o poder da instituição. As canções são determinadas pela escola e pelo professor e, geralmente, vêm acompanhadas de gestos predeterminados que são repetidos exaustivamente.

[...] a professora ensaiava com as crianças uma determinada música e pré-determina gestinhos para serem ensaiados e repetidos, sem que haja espaço para uma interpretação espontânea, o desenvolvimento da expressividade emocional, e muito menos, uma demonstração de lógica de coordenação de ações rítmicas, melódicas ou harmônicas, já que não há lugar para a reinvenção. Apenas para a repetição mecânica (KEBACH, 2008, p. 126).

Para a autora, este tipo de conduta está relacionado a uma pedagogia diretiva, empirista. Além de anular as especificidades que a música tem, exclui toda e qualquer possibilidade de ação criativa do aluno. Kebach (2008, p. 126) ainda comenta que “o não exercício da criatividade acarreta a falta de autonomia, a impossibilidade de reflexão em situações de resolução de problemas, não somente musicais, mas também em outras áreas”. A visão distorcida da criatividade prevalece no ensino tradicional. Nessa linha de pensamento, o sujeito nasce ou não criativo. Isto seria uma característica inata e pode ser vista como um dom.

Piaget (2001) descarta a ideia de que um sujeito criativo é resultado de sua genialidade. Para ele, a criatividade é construída, ou seja, o sujeito é criativo quando ele tem capacidade de criar algo novo a partir das cons-

truções que apresenta até o momento. Tanto o nível de desenvolvimento quanto o meio social em que cada indivíduo se encontra são fundamentais para ações criativas. Sabendo disso, o professor deve manter uma postura construtivista oportunizando a seus alunos explorarem e agirem sobre novas ideias e descobertas.

3 AFINAL, QUE TIPO DE ATIVIDADES MUSICAIS SE PODEM DESENVOLVER EM SALA DE AULA?

São muitas as atividades que os professores podem trabalhar no ambiente escolar. Entretanto, para sistematizar as ações, os professores podem se guiar pelo fato de que o fazer musical deve ser o centro do trabalho nas aulas de música. Dessa forma, variar as atividades, incluindo no planejamento tarefas de apreciação, recriação e criação, segundo o que propõe Kebach (2008), poderá contemplar uma diversidade de ações musicais complementares. Essas atividades permitem o contato direto dos alunos com a música. “As atividades de composição, execução e apreciação são aquelas que propiciam um envolvimento direto com a música, possibilitando a construção do conhecimento musical pela ação do próprio indivíduo” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 180).

Para a criança relacionar-se ativamente com a música, o educador musical Keith Swanwick propõe o modelo (T)EC(L)A (ver HENTSCHKE; KRÜGER, 2003), cujas atividades são diferenciadas quanto ao grau de envolvimento do indivíduo com a música.

As atividades de composição, execução e apreciação, aliadas à técnica e literatura, configuram o modelo (T)EC(L)A. Este modelo constitui, assim, um dos modelos de atividades musicais a serem utilizados como base para o planejamento do ensino de música em sala de aula (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 180).

No modelo (T)EC(L)A, cada letra caracteriza uma das atividades musicais a serem trabalhadas. As letras C, E, A, respectivamente, representam atividades de composição, execução e apreciação. Essas atividades são consideradas centrais ao desenvolvimento musical dos alunos por proporcionarem um envolvimento direto com a música. Já as letras colocadas entre parênteses, (T) e (L), ou seja, técnica e literatura, são atividades “caracterizadas como secundárias ao processo educativo por fornecerem conhecimento sobre a música” (HENTSCHKE; KRÜGER, 2003, p. 26). A técnica abrange as habilidades relacionadas ao controle vocal e instrumental, como também o desenvolvimento da percepção auditiva, leitura e escrita musical (HENTSCHKE;

DEL BEN, 2003). E a literatura enfatiza os estudos históricos e musicológicos da música em seus diversos períodos.

Além das atividades propostas por Swanwick, a atividade de recriação musical também pode ser realizada, como forma de incrementar as execuções musicais em sala de aula de modo bastante criativo. De acordo com Penna e Marinho (2005), recriar significa reinventar sobre um material já pronto, repensar e dar-lhe novas significações. Kebach (2006, p. 19) propõe que a recriação “Caracteriza-se mais por uma espécie de exercício de ‘reprodução criativa’ [...] uma interpretação pessoal do mesmo (objeto), em menor ou maior grau de criatividade, a partir das capacidades (esquemas de assimilação) de cada um”.

Na recriação musical, os conhecimentos prévios dos alunos servem de ponto de partida para iniciar a tarefa. “Ninguém cria a partir do nada, mas reelaborando elementos assimilados” (PENNA; MARINHO, 2005, p. 127). Segundo os autores, a estratégia criativa do rearranjo parte da necessidade de considerar a vivência cultural do aluno, ou seja, as músicas que ele ouve e fazem parte de sua vida. Com base nos estilos musicais preferidos, os alunos apropriam-se das canções, ressignificando-as, a partir de experiências vividas dentro e fora da sala de aula. Partindo da vivência do aluno, abrem-se possibilidades de apreender as demais manifestações musicais como significativas, inclusive aquelas que antes não faziam parte de suas experiências musicais.

É a diversidade dentro de um grupo que contribui na ampliação do nosso leque de experiências e experimentações. Segundo Kebach (2009, p. 83), a recriação musical coletiva tem a ver com “as reinvenções sobre um material já pronto e depende das interpretações pessoais e coordenações de ações sociais (e/ou culturais) no ambiente de aprendizagem”. Penna e Marinho (2005) afirmam que a atividade de recriação ou rearranjo pode resultar em realizações criativas bastante diferenciadas, principalmente quando é construída coletivamente.

Nos grupos, cada um contribui com o que sabe, seus valores, experiências e preferências. Essa interação e diversidade em sala de aula são fundamentais para a construção coletiva do saber musical. Assim como os alunos trazem para a sala de aula uma diversidade de conhecimentos prévios, o professor também precisa buscar a diversidade nas atividades propostas. Dessa forma, é muito importante que todos tenham a oportunidade de trazer suas experiências e seus conhecimentos

musicais para as aulas de música e assim poder compartilhar com os colegas todas essas vivências cotidianas a partir de interações diversas. Portanto, para tudo isso se tornar possível, o professor, além de seus próprios conhecimentos, deve reconhecer nos seus alunos um tipo de conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano (SOUZA, 2008), para, assim, fazer uma conexão entre os diferentes tipos de saberes.

Pensando na diversidade cultural existente na sala de aula e no papel do professor como oportunizador do fazer criativo do aluno, durante a oficina para coletar os dados desta pesquisa, a professora lançou uma atividade de *recriação musical* na qual os alunos, com base nos seus conhecimentos prévios e estilos musicais preferidos, pudessem se apropriar de canções, ressignificando-as. Isto é, executassem canções já existentes, nesse caso, canções folclóricas, de maneira mais criativa, bem diferente do convencional. Mas para chegar a este ponto, primeiramente, a professora realizou uma atividade de apreciação musical. Essa atividade alimentaria o repertório de possibilidades de organizações sonoro-musicais em forma de re-arranjo e composições posteriores das crianças. Para finalizar as atividades da oficina, a proposição de uma composição por parte dos alunos também foi realizada. Assim, a professora procurou variar as estratégias, retroalimentar umas com as outras e, portanto, proporcionar o máximo de ações criativas possíveis no grupo observado. Veremos, a seguir, como isso aconteceu.

4 A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Ivoti, Rio Grande do Sul, onde a professora pesquisadora, Aline Bühler, leciona Música desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. As observações foram realizadas durante suas aulas de música, que acontecem uma vez por semana no período de 50 minutos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e participativa, pois a investigadora era a própria professora que planejou ações para recolher os dados e analisá-los à luz das teorias do cotidiano (SOUZA, 2008) e do construtivismo (SWANWICK, 2003; KEBACH, 2008).

As atividades selecionadas, como já abordamos, foram as de apreciação musical, recriação musical e composição. Assim, através de observações e intervenções pedagógicas durante o desenvolvimento dessas atividades, foi possível compreender como os alunos agiram musicalmente e como construíram seu conhecimento

musical a partir de suas experiências cotidianas e conhecimentos prévios.

Antes de desenvolver essas atividades, na primeira aula a professora fez um levantamento das canções folclóricas que os alunos conheciam e mostrou a eles gravações de algumas canções folclóricas arranjadas por músicos conhecidos pela mídia. Das canções listadas, selecionou uma para ser apreciada em diferentes versões, como veremos a partir de agora.

5 APRECIÇÃO ATIVA

A audição nos permite explorar e conhecer melhor o mundo que nos cerca e a partir disso desenvolvemos nossas preferências. Alguns sons se tornam mais agradáveis que os outros ou mais significativos, dependendo das relações que o sujeito estabelece com estes. Da mesma maneira, canções e diferentes obras musicais fazem parte da trilha sonora da vida de cada um em especial. E esta seleção de preferências, geralmente, dá-se devido ao meio cultural em que estamos inseridos.

A educação musical tem função de abrir caminhos e dar oportunidades aos alunos de conhecerem as mais diversas formas de composições e manifestações musicais presentes no mundo. A apreciação musical é uma atividade importante no ensino da música, que coloca o aluno numa “situação de ouvinte, crítico de música, na qual pode ampliar seus conhecimentos intuitivos e analíticos” (CUNHA, 2003, p. 64), tanto para canções apreciadas na sala de aula quanto para as próprias execuções e composições realizadas na escola.

A apreciação ativa não significa apenas ouvir a música por ouvir, mas sim interagir com a mesma durante o processo. Segundo Kebach (2006, p. 19), a apreciação musical significa

[...] escutar ativamente os sons organizados (ou não) musicalmente, ou seja, refletir sobre aquilo que se escuta, interpretando significados, identificando elementos da linguagem musical, enfim, atribuindo um valor estético aos sons de modo que haja uma estruturação individual e coletiva progressiva desta escuta.

Partindo desse fundamento, a professora procurou oportunizar aos alunos uma atividade de apreciação em que eles pudessem interagir com as canções de forma ativa, algo que gerou reflexões, pesquisas sonoras e coordenações mentais.

O exercício de apreciação musical foi elaborado para levantar questionamentos sobre a possibilidade de uma mesma canção ser interpretada de maneiras diferentes. Ou seja, a partir de algumas questões propostas,

os alunos apreciaram quatro versões diferentes da canção folclórica “Peixe Vivo”, identificando, diferenciando e classificando diferentes aspectos musicais, ou não, nas canções. Os alunos analisaram: Voz (feminina, masculina, infantil); Instrumentos presentes nas músicas; Andamento (lento, moderado, rápido); Música para... (dormir, brincar, pular...); Essa música lembra... (desejo da canção). Cada um destes aspectos, que apareceram dentro de uma tabela que deveria ser preenchida pelas crianças, foi selecionado pensando em dois aspectos que podem surgir ao realizar uma apreciação musical: aspectos objetivos e aspectos subjetivos. Os aspectos objetivos estão relacionados a elementos da linguagem musical, e sua percepção depende do nível de construções que o sujeito já realizou até o momento. E os aspectos subjetivos estão relacionados ao emocional, através do qual associamos a música com experiências passadas, atribuindo significados e sentimentos (KEBACH, 2009a). Assim, esses dois aspectos foram acionados durante as apreciações ativas.

A partir dos seus conhecimentos prévios, as crianças agiram sobre os materiais sonoro-musicais descrevendo aquilo que lhes era significativo. Muitas vezes registraram somente parte do objeto musical em jogo, por exemplo, onde havia quarteto de cordas registrava-se apenas o violino, ou registrando instrumentos semelhantes ao som que ouviam, como violão em vez de viola caipira. Porém, essas primeiras ações são necessárias para gradativamente as crianças construir conhecimentos cada vez mais elaborados. Mesmo dando respostas que não eram corretas, os alunos, a partir de ações intuitivas, buscaram chegar às respostas corretas, dando, assim, várias significações à música.

No final das apreciações, os alunos perceberam que as quatro versões apreciadas, na realidade, eram a mesma música, porém diferentes entre si. Para eles, o que foi diferente nas quatro versões da mesma canção foi a escolha dos instrumentos, o andamento, as vozes e o ritmo. Entenderam que os elementos musicais são escolhidos de forma intencional pelo compositor, pois são eles que caracterizam a música. Dessa forma, o compositor nos passa sensações, emoções e nos conta uma história diferente. Portanto, ao chegarem a estas conclusões, demonstram construção musical progressiva.

6 A RECRIAÇÃO MUSICAL

Procurando desmistificar as formas de reprodução mecânica, como instrumento de desenvolvimento musical, bem como avaliar os processos daí decorrentes, procuramos pensar em atividades que envolvessem

a execução de obras compostas por outras pessoas, da forma mais criativa possível. Desse modo, trabalhamos com a recriação musical, que, ao contrário de uma reprodução mecânica, procurou possibilitar as reinvenções sobre um material já pronto, algo que dependeu das interpretações pessoais e coordenações de ações sociais dos alunos envolvidos nesta tarefa. Essa atividade de recriação que propusemos, como já mencionamos, foi baseada nas estratégias de re-arranjo de Penna e Marinho (2005).

Ao contrário da atividade de apreciação musical realizada anteriormente, em que as crianças agiram sobre as canções individualmente, a atividade de recriação foi desenvolvida de forma coletiva. Como as experiências e vivências musicais de cada indivíduo contribuem na construção coletiva, tornando-a muito mais rica, a professora não deixou que eles escolhessem o grupo por afinidades que muitas vezes são criadas a partir de gostos musicais semelhantes. Assim, optou por realizar uma dinâmica para a formação desses grupos, agindo da seguinte forma: escolheu cinco canções do folclore infantil que havia mapeado que conheciam, através de conversa com os alunos em aulas anteriores. As canções foram: “Atirei o pau no gato”, “Cai, cai balão”, “O sapo não lava o pé”, “Boi da cara preta” e “Pezinho”. Essas canções, portanto, foram eleitas por serem mais conhecidas por todos os alunos. Foram confeccionadas 25 fichas (número total de alunos) e distribuídas entre todos. Sem poder escolher nem mostrar aos colegas, cada aluno pegou uma ficha com o nome de uma canção. Ao sinal da professora, todos começaram a andar pela sala cantarolando a melodia de sua canção, utilizando as sílabas “lálálá”. O objetivo era encontrar colegas que cantarolavam a mesma canção para a formação dos grupos. A gritaria foi geral, mas, passados alguns minutos, os grupos se encontraram.

Formados os grupos, a professora explicou que aquela canção que os unira agora seria reinventada por eles. A tarefa era apresentar a canção de uma forma diferente, criando uma nova versão, podendo mudar o ritmo, a forma de cantar, o timbre da voz, incorporando-a nos seus estilos musicais preferidos. Os grupos se espalharam pelo pátio da escola e, enquanto realizavam a atividade, a professora passava de grupo em grupo observando como acontecia esse processo de aprendizado musical coletivo e intervindo quando necessário.

Dos cinco grupos, três misturaram diferentes estilos musicais dentro da mesma recriação. São eles: Atirei o pau no gato (rap e ópera), O sapo não lava o pé (rap e rock) e Boi da cara preta (rap, rock, erudita – ópe-

ra e oratório). Os outros dois grupos realizaram a recriação utilizando apenas um estilo musical – Cai, cai balão (rap) e Pezinho (gauchesco). Muitos estilos se repetiram nas recriações. Os alunos demonstraram utilizar os estilos preferidos, ou seja, aqueles que escutam no cotidiano, e outras coisas ouvidas durante as aulas de musicalização. Vejamos mais de perto a análise de um dos grupos observados.

O grupo que recriou a canção “Boi da cara preta” era formado por três meninas e dois meninos. O grupo não estava se entendendo nas combinações, criando divisões dentro de si mesmo. Os dois meninos queriam transformar a canção num rock, já as duas meninas, numa música romântica, bem lenta, e a terceira menina do grupo não dava palpites, não queria participar e ficava só observando. Nesse impasse, percebe-se que a divisão que ocorreu dentro do pequeno grupo foi a partir das afinidades musicais: meninos querendo rock e meninas, música lenta. Cada um trouxe sua vivência e sua preferência musical cotidiana para dentro da sala de aula como ponto de partida para a realização dessa recriação. A partir dessa primeira observação, fica clara novamente a importância de incluir as vivências sonoro-musicais dos alunos nas aulas de música “para que as experiências escolares permaneçam como experiências significativas” (SOUZA, 2008).

Contudo, esses estilos variados geraram conflitos dentro do grupo. Num trabalho coletivo, é normal esse tipo de conflito. Como já mencionado anteriormente, as diferenças tornam-se evidentes quando cada um expõe suas ideias. Quanto mais ideias os alunos lançavam, mais experimentações eram feitas e mais conflitos surgiam. Segundo Kebach (2007), isto faz com que os sujeitos se obriguem a sair de seus próprios pontos de vista, para projetarem procedimentos encadeados coletivamente.

Observando esses impasses no grupo, a professora resolveu interagir e intervir com questionamentos e sugestões. Questionou sobre a possibilidade de haver uma junção desses estilos numa mesma música. Falou sobre as baladas de rock e comentou que muitas músicas, até mesmo as eruditas, tinham partes rápidas e partes lentas. Para Kebach (2009a, p. 78), essa intervenção do professor está relacionada ao método clínico de Piaget, que se baseia na “reciprocidade de informação e explicação entre o sujeito pesquisado e o experimentador”. Nesses momentos é preciso estar atento às necessidades do grupo para que eles não fiquem perdidos. Para Penna e Marinho (2005, p. 127), muitas vezes, este tipo de

proposta “resulta em práticas de um liberalismo exacerbado (*laissez-faire* ou ‘deixar fazer’), em que o aluno fica solto, sem orientação – ou simplesmente perdido”.

Os meninos mostraram sua versão cantando “Boi da cara preta” num andamento rápido, utilizando um timbre de voz mais grave e agressivo. Os dois pareciam entrosados durante o canto. Enquanto os meninos cantavam, a professora constatou uma inquietação por parte das meninas. Elas cochichavam sem parar. Quando chegou a vez delas, comunicaram que não fariam mais uma canção romântica. Combinaram que fariam duas partes: um rap e uma “parte” nova. Duas meninas recitaram a canção e a outra menina cantou uma versão dessa canção criada para não assustar as crianças (*Não, não não... Não pega ela não... Ela é pequenina, ela chora, coitadinha*). E, para concluir, colocariam o trecho “Aleluia”, parte em que todos cantariam junto. O resultado foi o seguinte:

O grupo se organizou em três fileiras. Na primeira fila, os dois meninos iniciaram a canção na sua versão rock pesado. Cantaram toda a canção e foram para o final da fila. Na repetição, a segunda fileira, representada por duas meninas, fez um rap. Como os meninos, elas cantaram uma vez a canção toda e foram para o final da fila. A última menina veio para a frente e cantou a versão “*Não, não, não... Não pega ela não...*”. Nessa parte, a menina cantou num andamento lento, imitando uma cantora lírica (ópera). Enquanto cantava, fazia gestos com os braços expressando a letra da canção. Encerrada essa parte, todos se abraçaram e terminaram, fazendo uma *coda*. Em uníssono o grupo cantou uma parte do oratório *Messiah* de Handel, “*Aleluia!*”. Cantaram somente a primeira frase.

A partir da análise da atividade deste grupo, inferimos o quanto os espaços construtivistas proporcionam momentos de desenvolvimento criativo e expressão subjetiva. A interferência da professora-pesquisadora contribuiu para que o grupo chegasse a essa síntese. Ao mesmo tempo, as ideias de todos foram contempladas, mesmo que tenha havido um ajuste de conduta musical, por parte das meninas, ao analisarem as possibilidades de complementar a criação dos meninos. A parte final, como podemos verificar, é uma forma de suavizar a agressividade do início da recriação. Foi aceita pelos meninos, inclusive. Nas trocas em grupo, desse modo, além de se coordenarem musicalmente, devem cooperar e expressam valores intrínsecos e emoções que sentem no momento da elaboração coletiva.

7 COMPONDO EM GRUPO

A composição musical, como já foi mencionado anteriormente, é uma das três atividades que levam os alunos a se envolverem diretamente com a música. Swanwick (2003) comenta que a composição não é uma atividade opcional a ser desenvolvida na sala de aula quando o tempo permite, mas sim uma necessidade educacional.

Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, dos seus mundos social e pessoal (SWANWICK, 2003, p. 68).

O autor destaca essa atividade como um instrumento imprescindível no ensino da música e na relação direta do aluno com a mesma. Nas atividades de composição, são amplas as possibilidades para tomada de decisões musicais pelos alunos, contrariando a atividade de execução, onde apenas é decidido *como e o que* tocar (SWANWICK, 2003).

Assim como na atividade de recriação, os alunos partiram de suas preferências musicais e de seus conhecimentos já estruturados, dando uma “cara nova” à canção. Na composição, o processo é semelhante. Contudo, ao compor uma música, o aluno não trabalhará em cima de uma canção já pronta, mas é convidado a criar formas originais para estruturar a canção.

A composição permite agir criativamente, selecionar e rejeitar ideias, transformá-las, reconstruí-las e reintegrá-las em novas formas. Os alunos podem articular e compartilhar seu pensamento musical, sendo as criações resultantes expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva (FRANÇA, 2003, p. 54).

Dessa maneira, a partir de uma composição podemos expressar diferentes sentimentos e emoções. É possível contar uma história através de uma composição. Os elementos musicais são selecionados de forma intencional justamente para dar um significado à música.

Juntamente com a composição está a improvisação, mesmo que ela não seja necessariamente um produto sonoro predeterminado. A improvisação é a “realização musical que deixa margem a interferências que não estão predeterminadas” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2003), ou seja, é composição em tempo real. Assim, as improvisações não deixam de ser ideias novas e criativas que surgem, transformam-se e amadurecem. Para Kebach (2008, p. 171), as improvisações são

composições em tempo real “em que os alunos selecionam e organizam sons de modo criativo, através de condutas espontâneas ou da realização de projetos mais elaborados”.

Assim, após vivenciarem as canções folclóricas, através de apreciações e recriações musicais, a professora propôs uma atividade de composição musical na qual os alunos pudessem criar algo novo a partir de seus conhecimentos prévios e suas vivências cotidianas.

Como fechamento deste projeto, a docente sugeriu que em conjunto, no grande grupo, criassem uma pequena canção, baseados nas várias apreciações musicais e nas recriações realizadas. Primeiramente, propôs que fosse escolhido um tema para desenvolver a canção. Imediatamente uma aluna deu a ideia de fazer uma canção sobre o livro. Todos concordaram, pois naquela mesma semana estava acontecendo a feira do livro no município e a escola estava bastante envolvida neste evento. Esse fato pontua a importância de se dar um espaço para as proposições dos alunos ao iniciar novas tarefas, para só a partir daí, como propõem Stiff e Zamboni (2005), pensar nas atividades que sejam realmente significativas para eles. No caso, um projeto inteiro poderia ser desenvolvido com essa temática na escola, já que ela mobilizava os alunos naquele momento, como a professora pôde mapear nesta conversação com eles. E, muitas vezes, os professores nem percebem o que faz sentido para os alunos, pois nada lhes perguntam. A pesquisa, portanto, demonstra a importância de que o professor assumira uma postura investigadora, curiosa e reflexiva, ou seja, que se transforme em um professor pesquisador (BECKER; MARQUES, 2007), sem que estabeleça critérios inflexíveis em seu planejamento diário, pois ouvir os alunos é essencial para proporcionar a eles aulas significativas e interessantes. Permitir que esse espaço de liberdade se estabeleça, a partir de um *brainstorm* (explosão de ideias), é uma das sugestões de Pena e Marinho (2005) para se iniciar as atividades de recriação musical. Mas não somente as atividades de recriação devem iniciar assim. Por isso, esse espaço também foi proporcionado pela professora no momento de iniciar a atividade de composição.

Um menino fingiu que estava tocando guitarra e, com uma voz mais grave, cantou um rock pesado: “livroooo... livro, livro, livro”. A turma achou engraçado e a professora anotou a primeira frase no quadro, porém houve contestações. Comentou novamente com eles que todas as ideias eram bem-vindas. Quanto mais ideias surgissem, mais possibilidades teriam para compor a canção.

Foi então que um menino do fundo da sala começou a cantar “Livro, eu não te esqueço mais...”, com a melodia da música “O sol”, da banda de rock mineira “Jota Quest”. A docente perguntou, então, se ele inventou o que acabou de cantar. Ele respondeu que sim: “Inventei palavras novas na música”. Como provavelmente ainda não possui elementos suficientes para compor uma canção totalmente nova, utilizou-se de um material já existente, nesse caso, a melodia de uma canção conhecida, criando uma nova letra (paródia). Nesse tipo de conduta há um predomínio da acomodação sobre a assimilação na tentativa de adaptação à tarefa proposta (KEBACH, 2008, p. 189). Então, a professora comentou que a canção na verdade já existe, mas, como não havia estabelecido nenhum critério anteriormente, proibindo a paródia, deixou que continuassem. A partir da ideia surgida, os alunos começaram a criar letras para encaixar na melodia da canção “O sol”. Testaram várias frases até encontrarem alguma que se enquadrasse na melodia. Dessa forma, tiveram que se coordenar para encaixar as palavras no ritmo da canção. O resultado foi o seguinte:

Livro

Livroooo... livro, livro, livro (2 x)

Livro, eu não te esqueço mais, você tem tudo que eu preciso

Livro, quero te ler mais, porque você me leva ao saber

E se quiser saber pra onde eu vou, eu vou pra biblioteca,

Ler um pouco mais.

E se quiser saber pra onde eu vou, eu vou pra biblioteca,

É pra lá que eu vou.

Durante o canto, alguns alunos batiam palmas tentando fazer um acompanhamento rítmico, ou seja, estavam improvisando. O improvisado faz parte do processo de criação, já que os ritmos foram testados, selecionados e organizados pelos alunos dentro da canção de forma espontânea.

A professora pediu então que selecionassem um ritmo para ser executado durante toda a canção. Logo um aluno sugeriu: “Vamos fazer aquele Tum Tum tá”, duas colcheias e uma semínima que muitos usaram em suas recriações. Como alguns alunos não haviam acomodado esse padrão rítmico, orientados pela docente, ensaiaram várias vezes até todos (ou quase todos) conseguirem se coordenar. A canção foi executada como anteriormente, porém com uma célula rítmica acompanhando (a partir da segunda frase) e alguns alunos realizando improvisos com percussão corporal.

Na realidade, essa última tarefa foi uma mistura de criação e recriação, pois surgiram elementos musi-

cais novos e outros já existentes. Dos elementos já existentes, os alunos se apropriaram de uma canção que faz parte do repertório cotidiano deles. Do mesmo modo, retiraram informações da atividade de recriação, como o uso das células rítmicas, para percutir que já haviam aprendido. Como podemos notar pelos dados relatados, os alunos partem de seus conhecimentos prévios para se adaptarem a novas tarefas propostas pela professora, regulando suas ações através do acionamento destes esquemas precedentes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de apreciação, recriação e composição permitiram que os aprendizes vivenciassem a música de várias formas, dando espaço ao fazer criativo. Tanto na recriação quanto na composição, os alunos foram desafiados a partirem de seus conhecimentos e experiências para o desenvolvimento das tarefas. Esse tipo de proposta só é possível num ambiente construtivista, onde não há espaço para a imposição de conteúdos, e sim para a proposição de tarefas interessantes e significativas.

O conhecimento musical foi sendo construído em cada uma das três atividades na medida em que novos desafios foram lançados. Assim, os alunos tiveram que aplicar seus esquemas conhecidos a situações novas, construindo conhecimentos mais elaborados. Trabalhar em grupo também contribuiu para essa construção. A socialização do conhecimento levou os alunos a considerarem e a respeitarem os diferentes pontos de vista. A diversidade dentro do grupo só contribui, pois oportuniza a construção de conhecimento e a apropriação de um mundo que antes não fazia parte da vivência de cada um que age coletivamente. Quanto mais ideias testadas, mais conhecimento é agregado aos nossos esquemas.

Dentro da perspectiva construtivista, acreditamos que as aulas de música devem oportunizar aos alunos agirem ativamente sobre o material sonoro, proporcionando atividades variadas e interessantes. Além de trabalhar a construção de conhecimentos sobre elementos da linguagem musical que concebe como conteúdos importantes a serem desenvolvidos em sala de aula, o professor deve considerar o conhecimento trazido pelo aluno e dar espaço para ele trazer suas experiências musicais cotidianas para dentro da sala de aula. É preciso dar “voz e vez” ao aluno para estabelecer um diálogo que envolva troca de ideias, argumentos e experiências variadas. Isso possibilitará ao professor o desenvolvimento da compreensão musical dos alunos, proporcionando a estes diferentes formas de vivenciar a música de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BRITO, Teça Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CUNHA, Elisa da Silva. Avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 64-75.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. O som e a forma: do gesto ao valor. In: HENTSCHKE Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 48-61.
- FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- HENTSCHKE, Liane; KRÜGER, Susana Ester. Contribuições das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 19-47.
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.
- KEBACH, P.; SILVEIRA, V. Apreciação musical e subjetivação. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 145-157.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. **A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003.
- _____. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 22, p. 77-86, set. 2009a.
- _____. Invenções musicais em grupo: uma questão de liberdade de criação, desafio coletivo e cooperação. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 7, n. 13/14, p. 70-75, 2007.
- _____. **Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- _____. Processos coletivos de musicalização: construções que vão além das estruturações sobre os sons. Colóquio. **Revista Científica da FACCAT**, Taquara, v. 4, n. 1, p. 22, 2006.
- _____. Processos de interação social em ambiente de educação musical. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem (Org.). **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009b. p. 97-108.
- PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Org.). **Contexturas: o ensino da arte em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora Universitário/UFPB, 2005. p. 123-150.
- PIAGET, Jean. **A construção do real**. São Paulo: Ática, 2001.
- STIFFT, Kelly; ZAMBONI, Monique O. A criação de novidades sonoras nas crianças: reflexões a partir do currículo emergente. In: BEYER, Ester S. W. **O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SOUZA, Cásia Virginia Coelho de. A função da música popular na educação musical contemporânea. In: ABEM. **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: ABEM, 1993. v. 1, p. 157-178.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.