

# Construindo um Fazer Musical Significativo: Reflexões e Vivências

*Viviane Beineke*

O presente artigo tem o objetivo de apresentar os projetos que estão sendo desenvolvidos na área de música pelo NUPEART, que incluem a realização de uma Oficina de Música para crianças da comunidade e dois projetos de pesquisa, em um conjunto de ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão. Inicialmente serão discutidos os princípios pedagógico-musicais que norteiam a proposta da Oficina de Música, para então relatarmos algumas das experiências que estão sendo desenvolvidas com as crianças nas aulas.

## Introdução

No trabalho que será desenvolvido hoje, estamos propondo a reflexão sobre algumas propostas para o ensino da música na escola, discutindo algumas bases para que a aula de música se torne um espaço de construção de um fazer musical significativo para as crianças.

Acreditamos que os professores precisam participar, vivenciar e refletir conosco sobre a proposta de ensino musical que estamos construindo, a qual, nesse primeiro momento, está sendo colocada em ação através da "Oficina de Música" oferecida para crianças das escolas da comunidade atendida pelo Programa NUPEART. Nesse sentido, iremos também relatar

nupeart

algumas das experiências que estão sendo desenvolvidas nesta Oficina.

Com a Oficina de Música, pretende-se criar um novo espaço para o desenvolvimento de ações concretas de Educação Musical, com apresentando uma alternativa para a sua inserção na comunidade e oportunizando experiências com aprendizagem musical para crianças de escolas públicas de Florianópolis. A proposta da Oficina de Música, desenvolvida por duas alunas do curso de Licenciatura em Música da Udesc, também significa um espaço para a formação de professores, à medida que antecipa o contato das acadêmicas com experiências concretas de ensino. Dessa forma, desenvolvemos um processo de formação em que a ação e a reflexão sobre a própria prática, mediada pelos conhecimentos pedagógico-musicais, constituem os eixos centrais na formação do professor de música.

As práticas de ensino desenvolvidas nas Oficinas de Música estão sendo também sustentadas por dois projetos desenvolvidos pelas acadêmicas participantes<sup>2</sup>, articulando-se um conjunto de ações em ensino, pesquisa e extensão. O primeiro projeto<sup>3</sup> focaliza a análise e discussão de possibilidades metodológicas para a utilização de repertório para grupos instrumentais infantis no ensino de música. Com esse estudo, pretende-se divulgar e organizar o repertório para grupo instrumental infantil, facilitando o acesso dos educadores musicais a esse material e possibilitando que os mesmos construam uma visão crítica sobre a estrutura, conteúdos e concepções de ensino presentes nos mesmos. Dessa forma, acredita-se que é possível contribuir para a fundamentação,

---

<sup>2</sup> Cristiane De Bortoli e Silvana Kalff.

<sup>3</sup> Título do Projeto: "Análise de Repertório para Grupo Instrumental Infantil".

nupeart

estruturação e avaliação de sua utilização pedagógica. Já o segundo projeto<sup>4</sup> propõe-se a registrar em CD composições, arranjos e execuções musicais realizadas pelo grupo de crianças participantes da Oficina de Música, analisando e discutindo esses produtos musicais e seu significado no processo educativo proposto. Esse trabalho é motivado pela necessidade de serem organizadas, analisadas, registradas e divulgadas as experiências concretas de ensino musical, como as que estão sendo implementadas pelo NUPEART, discutindo-se o alcance de propostas de ensino dessa natureza. Através desse projeto, acredita-se que é possível contribuir para a fundamentação, estruturação e avaliação de metodologias e práticas de educação musical.

Expostas as atividades que vem sendo desenvolvidas, passaremos então à discussão sobre os princípios pedagógico-musicais que estão norteando a construção da nossa proposta de ensino musical.

### Alguns princípios para o ensino da música na escola

Em algumas ocasiões, quando eu dizia que era professora de música, ouvia o comentário “ah, eu não gosto de música”! Duvidando desta afirmação e conversando sobre isso, logo descobria que essa pessoa gostava de música sim – quem não gosta? – e que ela estava se referindo à aula de música. E nos questionamos por que a educação musical, que por natureza deveria ser uma experiência prazerosa, tantas vezes afasta as pessoas da música?

Quando falamos em aula de música, provavelmente cada um lembre das experiências que

---

<sup>4</sup> Título do Projeto: “Registros Sonoros de um Processo Educativo-Musical”.

teve na sua vida escolar. Talvez lembre da “hora cívica”, talvez lembre das histórias sobre os “grandes compositores”, das aulas de teoria. Ou das festividades da escola, das quais o coral sempre participava. Talvez esse coral fosse formado por um grupo de “escolhidos”, por aqueles privilegiados que “cantavam afinado”. Ou talvez, possamos pensar na ausência da aula de música, naquilo que não tivemos acesso ou oportunidades para participar. E novamente nos sentimos excluídos.

A música, por ser altamente atrativa, pelas suas possibilidades criativas e seu potencial imitativo, é uma atividade humana celebrada em todas as culturas (Swanwick, 1979). Mas, apesar de todos os significados e representações da música em nosso cotidiano, ainda persiste a idéia de que seus intérpretes e compositores pertencem a uma classe especial, a classe daqueles que possuem o dom para a música. Segundo Regelski (1995), a associação da música com origens espirituais persiste até hoje, sendo os compositores vistos com uma aura de genialidade inspirada pelo divino e os virtuosos relacionados a deuses na terra. Contrariando essa idéia, o autor afirma que “nós músicos realmente não somos diferentes dos outros mortais. Assim como qualquer conhecimento, tanto prático como teórico, a música é uma criação e prática social” (Regelski, 1995, p. 95).

Freqüentemente ouvimos alguém afirmar que “não sabe nada de música” e depois explicar: “não entendo aquelas bolinhas”. E essa mesma pessoa, dali a pouco, espontaneamente, começa a falar das músicas que gosta de ouvir, explicando com detalhes porque prefere um gênero a outro, porque não gosta de certo intérprete ou o que considera uma música de qualidade, sustentando suas afirmações com análises musicais minuciosas. Isso é ou não conhecimento musical? O que caracteriza uma pessoa como “musicalmente educada”?

Percebe-se uma certa aura de mistério sobre o que constitui o conhecimento musical, argumentando-se que “a música é muito subjetiva”. Precisamos tomar consciência sobre os usos da música na escola, sobre o seu significado para os alunos e as implicações disso para o ensino. Devemos questionar porque tantas vezes o ensino de música está tão distante da música vivida e como podemos construir outros processos para o ensino de música na escola fundamental.

É necessário que muitas imagens sobre o ensino de música sejam desconstruídas, refletindo-se sobre elas, na busca por alternativas para a educação musical no contexto escolar. Sem dúvida, a música provoca em todos nós muitas reações subjetivas e que não sabemos explicar – nos faz rir, chorar, nos enche de energia. Mas onde está a “musicalidade da música”<sup>5</sup>? Nesse sentido, discutiremos alguns princípios norteadores para a construção de uma proposta de ensino em que a imagem da aula de música possa representar a realização de experiências musicais significativas para as nossas crianças.

### Valorizando e diversificando as práticas musicais dos alunos

Na nossa proposta de educação musical desejamos que a aula de música seja um espaço para a construção de um fazer musical significativo. Nesse sentido, o primeiro princípio que subjaz a essa idéia é o de que isso implica em “fazer música”, isto é, aprende-se música fazendo música. Aprende-se música também falando sobre música, analisando, refletindo sobre ela, mas a música sempre precisa estar presente. É um princípio muito simples, e talvez possa parecer um tanto “óbvio”, mas se olharmos para algumas práticas de educação musical, veremos que nem sempre isso

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada por Swanwick (1999).



e compondo. Em todas essas atividades, os alunos estão participando de experiências musicais diretas. Isso não significa que conhecimentos sobre notação musical ou sobre história da música não sejam importantes, e sim, que seja garantido que esses conhecimentos estejam relacionados às músicas que estão sendo executadas, ouvidas e compostas em sala de aula. Pois é isso que dá sentido a esses conhecimentos “sobre” música – a articulação com o fazer musical.

nupcart

*A força da música e a enorme variedade de músicas desenvolvidas através da história, em diferentes países e culturas, torna necessário que o professor não apenas auxilie os alunos a desenvolver tolerância a idiomas musicais específicos, e sim, a habilidade de aproximar-se ativa e espontaneamente de uma série de estilos e contextos musicais. Esta flexibilidade sobre idiomas e culturas é melhor auxiliada através da execução de uma variedade de papéis em relação à música. (...) As pessoas precisam ter múltiplas oportunidades de encontro com a música, sob diversos ângulos, de forma a ficar ciente das suas riquezas e possibilidades” (Swanwick, 1979, p.42).*

Ampliando essa concepção, Swanwick (1996) argumenta que os educadores musicais devem promover e respeitar a música como uma forma de discurso. No processo educativo, o autor sugere que a música seja tratada como um diálogo (e não um monólogo) do qual os professores e alunos participam e no qual os educadores procuram organizar a compreensão musical que os alunos têm, dando espaço aos modos inesperados de articulação, respeitando a participação individual na conversação, evitando quaisquer formas de estereótipos e valorizando a autonomia intelectual do estudante.

A visão de música como algo construído socialmente e, além disso, o reconhecimento de que a música permite diferentes formas de interação, de

“musicar” (Small, 1995) e de diálogo, desafia os modelos mais tradicionais de ensino. Aprender música, nessa perspectiva, implica proporcionar diferentes formas de participação musical na sala de aula, onde conceitos estanques não servem à própria prática que é, por natureza, dinâmica. A partir desse princípio, são questionadas propostas de ensino centradas essencialmente na aprendizagem de conceitos sobre música em detrimento das práticas que configuram o fazer musical: as atividades de ouvir música, compor, cantar e tocar.

### Por uma atitude criativa perante as práticas musicais

O segundo princípio refere-se ao que entendemos como um ensino musical criativo. Segundo Elliott, “no domínio da música, a palavra *criativo* aplica-se aos produtos musicais da composição, improvisação, arranjo, regência e performance, mas nem todas estas manifestações são, necessariamente, criativas”<sup>6</sup> (Elliott, 1995, p. 219). Em algumas propostas tradicionais de educação musical, por exemplo, as atividades de composição musical são chamadas de atividades de “criação”. Isso revela a idéia de que somente na composição a criatividade é manifestada e desenvolvida. Como consequência dessa concepção, o desenvolvimento da criatividade é isolado do processo de ensino como um todo. Propostas desse tipo podem fazer parte de um processo de ensino musical centrado no estudo de conceitos sobre música, intercaladas com as ditas “atividades de criação”, contrariando os princípios expostos acima.

No nosso ponto de vista, propostas dessa natureza não estão comprometidas com um ensino realmente voltado ao desenvolvimento criativo, que

---

<sup>6</sup> Grifo do autor.



precisa ser estruturado sobre outras bases. Compreendemos que o desenvolvimento criativo não pode ficar restrito a apenas uma das atividades desenvolvidas nas aulas, e sim, permear todo o processo educativo-musical<sup>7</sup>. O desenvolvimento criativo está relacionado, em primeiro lugar, ao próprio desenvolvimento e aprendizagem musical (Elliott, 1995), e a criação não é uma atividade específica, devendo ser entendida como uma atitude que subjaz à prática de ensino. Como argumenta Elliott (1995, p. 221) “nenhuma prática musical é inerentemente mais criativa que outra. O que torna a música criativa depende da originalidade e significância dos resultados musicais”. Isso quer dizer que podemos analisar uma música de forma criativa, que podemos tocar uma música de forma criativa e também compor algo criativo. Mas é importante destacar que o nosso compromisso maior é com o processo de aprendizagem musical, mais do que com os produtos, que necessariamente não precisam configurar-se como algo novo, único, ou original.

*Nessa perspectiva, é a própria prática musical, manifestada em atividades de composição, execução e apreciação, que irá promover, de forma orgânica, o desenvolvimento criativo, em um processo contínuo em que a avaliação de si mesmo e dos outros desempenha um papel fundamental na aprendizagem (Beineke e Leal, 2001).*

Um sistema educativo verdadeiramente voltado aos processos de aprendizagem está comprometido com aquele que aprende e, nessa abordagem, “é profundamente verdade afirmar que aprender não é receber o saber feito, pois aprender é criar – e também recriar – o saber que depois se possui. Não há, pois, em rigor, aprendizagem sem criatividade” (Patrício, 2001, p. 239). Dessa forma, aprender é criar, pois cria-se conhecimento, cria-se saber.

---

<sup>7</sup> Para detalhamento desta discussão, ver Beineke e Leal (2001).

## Pela valorização da diversidade na sala de aula

Tradicionalmente, as propostas de ensino de música ainda são construídas a partir de um “ideal” que prevê um grupo homogêneo de alunos, como se todos tivessem as mesmas capacidades, dificuldades ou experiências prévias. Em escolas de música específicas, freqüentemente os grupos são organizados segundo os “níveis” de conhecimento e habilidades musicais, a fim de garantir uma suposta qualidade de ensino. Nas escolas, esse tipo agrupamento não é possível, pois o critério de “unidade” é a idade das crianças, e propostas construídas sobre essas bases ficam inviabilizadas, exigindo a elaboração de alternativas metodológicas para o trabalho com a diversidade de experiências e conhecimentos musicais dos alunos.

Na construção da nossa proposta, já partimos do pressuposto de que os alunos têm preferências, interesses, vivências, conhecimentos e habilidades musicais diferentes, e pensamos em como valorizar esta diversidade. Ao invés de almejarmos uma homogeneidade das práticas musicais em sala de aula, acreditamos no potencial educativo da diversidade, do reconhecimento das diferenças pessoais e subjetivas. Como nos fala Zabala (1996, p. 182), “a diversidade é inerente à natureza humana, e qualquer atuação destinada a desenvolvê-la tem de adaptar-se a esta característica”.

Ao aprender música, ou qualquer outro campo de conhecimento, cada pessoa atribui significados

---

<sup>8</sup> Sobre isso, Zabala (1996, p. 187) escreve que “essa forma de agrupamento dos alunos obedece a uma concepção segundo a qual os alunos e alunas de uma mesma idade são fundamentalmente iguais, aprendem do mesmo modo e no mesmo tempo”.

próprios àquilo que aprende, reconstruindo seus saberes a partir do que já conhece. E na área de música, em especial, a diversidade de interesses logo torna-se evidente na sala de aula: um prefere tocar pandeiro, o outro flauta, um gosta mais de cantar, outro de ouvir música ou compor. Essas preferências logo se manifestam também em termos de desempenho instrumental quando observamos a facilidade e/ou esforço de uma criança para tocar o xilofone, enquanto que outro instrumento lhe parece mais difícil.

nupeart

Observar como os alunos se relacionam com a música e como interagem com essa área de conhecimento é fundamental para que se aproveite essa riqueza que temos em classe: as diferenças. E os alunos também devem participar dessa construção de identidades, “se o que pretendemos é formá-los com consciência da diversidade, da solidariedade e do apoio à diferença” (Zabala, 1996, p. 189). E isso pode ser conseguido à medida que lhes for permitido participar do fazer musical de diversas maneiras, valorizando a contribuição de cada um no coletivo. Acreditamos que o fazer musical em grupo é, em potencial, uma atividade extremamente propícia para que se atenda às necessidades e características de cada criança.

Segundo Zabala (1996, p. 188), o trabalho com a diversidade exige estruturas complexas de organização da sala de aula, de maneira que sejam contempladas as potencialidades das distintas formas de agrupamento – grande grupo, pequenos grupos (fixos e móveis) e trabalhos individuais. O trabalho em grande grupo, mais habitual na escola, é apropriado para o planejamento das atividades, exposição de idéias, explicações e discussões sobre o que foi feito, como por exemplo, na análise de composições musicais feitas pelas crianças. Mas mesmo na atividade em grande grupo, o respeito às diferenças é fundamental, e estas

diferenças podem ser valorizadas à medida que as crianças tenham a oportunidade de desempenhar diferentes papéis em relação à música.

Na prática em conjunto, por exemplo, isso significa a valorização da participação de cada um, isto é, os alunos não tocam todos a mesma coisa, e sim, cada um contribui com a sua parte, com aquilo que já é capaz de fazer. Independentemente de estar tocando algo mais simples ou mais complexo, a participação de todos é igualmente importante. Isso provoca também um outro tipo de engajamento e compromisso com o trabalho, pois se uma criança faltar, o resultado musical não será o mesmo, ela realmente “faz falta”, o que não acontece quando todos tocam a mesma coisa juntos. Já a distribuição em grupos menores permite que o professor se desloque de um grupo a outro, atendendo às necessidades de cada um. Além disso, as crianças têm mais espaço para discutir suas idéias com os colegas, sem uma intervenção direta do professor, à medida que sua atuação é descentralizada. Nesse sentido, esse tipo de agrupamento, bem como o trabalho individual, são fundamentais para a construção da autonomia dos alunos. Na proposta que estamos construindo, os trabalhos em pequenos grupos são especialmente importantes nas atividades de composição e arranjo musical, nas quais os alunos têm a oportunidade de discutir suas idéias musicais com os colegas, todos contribuindo em favor de uma produção própria comum ao grupo, cada um participando com o que sabe, com os seus valores, suas habilidades, suas preferências. E quando apresentarem seus trabalhos, irão socializar essa experiência, ampliando seus conhecimentos – um conhecimento significativo que vai além da idéia do “eu sei”, quando reconhecemos o que cada um de nós sabe.

A partir desses princípios, o desafio que se apresenta aos educadores musicais está na idéia de

promover uma prática de ensino baseada na experiência musical direta, em atividades de composição, execução e apreciação, valorizando as interpretações pessoais e subjetivas das crianças em relação à música, de forma que a compreensão musical seja resultado de reflexões advindas de um fazer musical significativo – e criativo.

Na proposta que estamos construindo nas Oficinas de Música, em relação ao planejamento, há duas questões que merecem destaque: (1) procura-se um planejamento integrado entre as três atividades, de forma que os mesmos conteúdos sejam trabalhados nas três formas de engajamento musical e (2) os conteúdos sempre são trabalhados a partir do repertório que for selecionado, isto é, não parte-se especificamente dos objetivos ou de conteúdos específicos pré-determinados, mas da própria música, que poderá ser composta pelos próprios alunos ou abranger um repertório de diferentes culturas, períodos, estilos ou épocas.

Passaremos então ao relato de algumas experiências que estão sendo desenvolvidas na Oficina de Música, cuja proposta está sendo construída a partir dos princípios educacionais discutidos acima, garantindo sua coerência teórico-metodológica, o que é considerado essencial para o planejamento e avaliação dos resultados do trabalho.

## Referências Bibliográficas

- BEINEKE, Viviane; LEAL, Cláudia. Criatividade e Educação Musical: por uma atitude perante as práticas musicais na escola. *Expressão*, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, 2001. (no prelo).
- BURNARD, Pamela. Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education*, V. 17, N. 3, pp. 227-245, 2000.

nupcart

- ELLIOTT, David J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York, Oxford University Press, 1995.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Por uma escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do homem. In: PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto, Porto Editora, pp. 235-250, 2001.
- REGELSKI, Thomas A. Musicians, Teachers and the Social Construction of Reality. In: RIDEOUT, Roger (ed.) *On The Sociology of Music Education*. University of Oklahoma, pp. 95-111, 1995.
- SMALL, Christopher. Musicking: A Ritual in Social Space. In: RIDEOUT, Roger (ed.) *On The Sociology of Music Education*. University of Oklahoma, pp. 1-12, 1995.
- SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London, Routledge, 1979.
- SWANWICK, Keith. Music education liberated from new praxis. *International Journal of Music Education*, N. 28, pp. 16-24, 1996.
- SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London, Routledge, 1999.
- ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, pp. 153-196, 1996.