

A PRÁTICA INTERACIONISTA EM MÚSICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Mônica Duarte

RESUMO: Utilizando como base teórica a perspectiva sócio-histórica da psicologia, em especial o conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal, e o interacionismo lingüístico de João Wanderley Geraldi, o presente artigo pretende desenvolver uma análise da prática pedagógica presente em um projeto de extensão desenvolvido na Unirio.

Sobre as práticas pedagógicas¹ em música: retomando algumas críticas e avançando em novos campos

Não é novidade afirmar que a música *na escola*² (e não só *da escola*), mesmo sendo aquela presente no cotidiano do aluno, parece ser entendida pelos profissionais da área como *acabada, pronta*, cabendo aos “aprendizes” a apropriação do que *já é* e a correção dos “desvios”, estes entendidos como a ação que não segue as regras sintáticas (relações formais dos signos entre si) daquela música. Parece não importar tanto o material, pois se pode trabalhar o repertório do pagode, do samba, do *rock*, entre tantos estilos atuais, de forma cristalizada por outras práticas menos recentes.

Os “métodos tradicionais” de ensino musical, pelo entorno instrumental em que se originaram, deram como resultado, é notório, o caminho já tão criticado do ensino musical: apresenta-se ao aluno um sistema de notação como um conjunto de signos que condicionam um fato físico (tocar o instrumento), antes do fato musical. O aprendiz não adquire a possibilidade de imaginar o fenômeno musical antes de sua produção real pelo instrumento. Alunos de música “(de)formados” desta maneira não raro mostram-se incapazes de ler cantando ou imaginando uma melodia e muito menos de anotar uma melodia conhecida ou criada. Este parece ser um ensino que prepara o aluno *para depois* compor, reger, cantar e tocar *de verdade* (um depois que provavelmente não acontecerá).

Alia-se a este fato o processo de transformação dos produtos do trabalho artístico a conteúdos de ensino: seleção, organização e, muitas vezes, seriação desses produtos. Cristalizam-se, como verdade, produtos que estão na verdade de um tempo. Ancorada na autoridade, a legitimidade do repertório se impõe. Os

¹ As práticas pedagógicas, mais que os métodos, dizem respeito à relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ou seja, estão apoiadas em determinado modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem pelos que ensinam (Ferreiro, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 1995).

² Aqui tratamos da “escola de música”, do “conservatório musical”, onde são oferecidos cursos de “musicalização”, teoria musical, percepção musical, instrumentos, entre outros.

procedimentos são os mesmos que, na passagem do produto do trabalho artístico para conteúdos de ensino, reificam estes produtos, tornam hipóteses verdades absolutas. Tornam o repertório eleito para as aulas em material musical obrigatório, cujas estratégias de construção são válidas em si mesmas. Sacralizam-se o repertório, os compositores, os intérpretes *ideais*. Os ouvintes e intérpretes *normais*, no contato mágico (e imposto) com o repertório reificado, tornam-se “eruditos” porque ouviram e/ou executaram o que lhes foi selecionado para tal.

Geraldi (1997)³ propõe que, para superar a artificialidade do ensino, é preciso recuperar um espaço de interação. O autor vem questionando, em seus trabalhos,⁴ as bases teóricas tradicionalmente subjacentes às discussões sobre o ensino da língua, no Brasil, e a proposta de uma abordagem desse ensino do ponto de vista do interacionismo lingüístico. Entendendo linguagem como uma forma de interação humana e elegendo-a como posto de observação para a compreensão do ensino da língua, Geraldi focaliza a interlocução como espaço privilegiado para se pensar esse ensino.

Estendendo a proposta de Geraldi para o campo da música, é possível afirmar que a “ação musical” é que propicia a produção da linguagem musical e a constituição dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse espaço de interação, o sujeito produz musicalmente e assume essa produção como autor, e essa produção ultrapassa a mera experiência escolar. O professor, por sua vez, ultrapassa o papel da função-professor e procura menos “ensinar” música, excluindo possibilidades novas e inusitadas em benefício de clichês estabelecidos, e procura menos passar exercícios para verificar se o aluno “aprendeu”. No espaço de interação, a prática pedagógica representa uma situação social, na qual o professor pode avaliar a *performance* dos alunos, o tipo de ajuda que necessitam e, ainda, se estão se apropriando da atividade, realizando-a por si mesmos.

Ao pensar, com Geraldi (1997), em práticas pedagógicas calcadas no pensamento interacionista, é que descreveremos as características e apresentaremos alguns trabalhos⁵ desenvolvidos no Projeto de Extensão da Universidade do Rio de Janeiro (Unirio) “Criança Fazendo Música na Universidade”. Na explicitação destas características, chegaremos ao conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal evidenciando o ponto em que este conceito se aproxima do pensamento interacionista de Geraldi.

³ Geraldi, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

⁴ No âmbito do pensamento interacionista sobre alfabetização, são pioneiras as reflexões de Geraldi que encontramos em diversos trabalhos de sua autoria: “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”. *Cadernos da Fidene*, 18, 1981; “Possíveis alternativas para o ensino da língua portuguesa”. *Revista Ande*, 1982; *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984; *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992; *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB, Mercado das Letras, 1996.

⁵ Utilizo, neste texto, o termo “trabalho”, por entender que ele inclui e reforça o aspecto produtivo da ação desenvolvida por alunos e professores em sua constante interação nos processos de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem como resultado da produção musical no Projeto “Criança Fazendo Música na Universidade”

Voltado para crianças de seis a 11 anos, este Projeto caracteriza-se pela prática musical imediata através da utilização de repertório indicado pelos próprios alunos. Identificam-se, a partir do repertório selecionado, os elementos que possam ser realizados pelos alunos já nas primeiras aulas, assegurando a dimensão musical e a construção de conceitos. A esse repertório, acrescenta-se a composição dos alunos servindo para a formação do material instrucional. Valoriza-se a ação pedagógica inserida na prática social concreta, entendendo essa ação como mediadora entre o individual e o social, articulando a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte do aluno, resultando o saber criticamente reelaborado.

Busca-se, também, aplicar o princípio das “palavras geradoras”, utilizadas por Paulo Freire em seu processo de alfabetização de adultos, que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras. Assim, todo material musical utilizado passa por um processo de análise visando identificar os conteúdos musicais que poderão dar origem ao trabalho de criação dos alunos. Esses conteúdos são utilizados, também, como pontos de ligação para a prática musical em diversos gêneros e estilos musicais. Os alunos têm acesso aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta deles; e, ao mesmo tempo, adquirem elementos de análise crítica que os ajudam a ultrapassar os estereótipos passando, progressivamente, da experiência imediata ao conhecimento sistematizado.

A ação pedagógica está estruturada sobre a relação estreita entre dois momentos: (a) prática instrumental; e (b) momento do Tempo Integrado de Musicalização Experimental (TIME), que aliado à execução instrumental e ao aprimoramento do repertório escolhido, e enriquecendo-os, caracteriza-se pelo incentivo à exploração e criação geradas também de elementos cênicos, gestuais e da linguagem verbal.⁶ No TIME, todos os alunos se reúnem, nesta prática de conjunto que encontra seu modelo nas manifestações populares em arte onde não há separação por faixa etária, onde todos, das crianças aos mais velhos, participam ativamente. Essa interação dos alunos de diferentes idades e diferentes níveis de musicalização é justificada pelo conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky⁷ enfatiza a “organização social da instrução” estudando a forma de cooperação entre a criança e o adulto, o que constitui o elemento central do

⁶ Santos, Regina Márcia Simão et alli. “Carro não anda sem boi”. In: Kater, C. (org.). *Cadernos de estudo. Educação Musical*, nº6: Belo Horizonte: Atravez/EM – UFMG/FEA, fev/1997.

⁷ Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, fundou, a partir de sua produção teórica, a perspectiva sócio-histórica para a psicologia. Embora tenha falecido há quase setenta anos, Vygotsky deixou um legado impressionante de trabalhos que, descobertos no Ocidente durante a década de 60, são discutidos, até hoje, não só na psicologia mas também em outros campos, como da educação.

processo educacional, ou seja, o conceito de zona de desenvolvimento proximal.⁸

Vygotsky desenvolveu parcialmente o conceito como uma crítica e uma alternativa ao teste de QI, estático e individual. Medições estáticas, prototípicas, avaliam um funcionamento mental já maduro e, na expressão do próprio Vygotsky, fossilizado. Amadurecer ou desenvolver funções mentais é algo que deve ser encorajado e medido pela colaboração, e não por atividades independentes e isoladas. O que as crianças podem hoje realizar com assistência, ou em colaboração – enfatizava – poderão amanhã realizar com independência e competência. (...) [o que] torna possível a *performance* antes da competência. (Moll, 1996, p.5)⁹

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) não diz respeito ao que a criança já saiba fazer sozinha, não diz respeito às funções mentais que já se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimento já completos, os quais são chamados por Vygotsky de Nível de Desenvolvimento Real (DR). O Desenvolvimento Potencial (DP), por sua vez, diz respeito a tudo aquilo que a criança consegue fazer mesmo com a ajuda de outros. O ciclo de desenvolvimento já está em processo, mas ainda não se concluiu. A ZDP é a diferença entre o nível de DR e o DP. O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal reforça a imitação no aprendizado como fator de identificação e propulsão do nível de desenvolvimento mental infantil. Ou seja, o “bom aprendizado” será aquele que se adiantar ao desenvolvimento. Esse conceito alia uma perspectiva psicológica geral sobre o desenvolvimento da criança com uma perspectiva pedagógica sobre a instrução. É, portanto, “de grande valor como um instrumento analítico para a avaliação do desenvolvimento de crianças em conexão com a escolarização” (Hedegaard, 1996, p. 341).¹⁰

⁸ Vygotsky propôs desenvolver um método de estudo fiel à sua teoria: a formação de processos psicológicos através da atividade simbolicamente mediada, ou seja, a formação de processos psicológicos nos sujeitos engajados em atividades. Para tanto, Vygotsky apresentou aos sujeitos um desafio, uma tarefa cuja execução encontrava-se além de suas capacidades no momento. Um instrumento foi apresentado para auxiliar na execução da tarefa. Os esforços empregados pela criança para resolver a tarefa e a construção que ela fez dos novos significados que a ajudaram a resolver o problema foram observados e estudados por Vygotsky. Ele afirmou que o seu método de investigação permitiu-lhe ter acesso a “processos ocultos” que se manifestaram nas interações do sujeito com o ambiente, através de suas atividades. O conceito de zona de desenvolvimento proximal é uma extensão desse método ao domínio social, ou seja, da atividade mediada pelo instrumento para a atividade mediada socialmente.

⁹ Moll, Luis C. “Introdução”. In: Moll, Luis C. (org). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

¹⁰ Hedegaard, Mariane. “A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução”. In: Moll, Luis C. (org). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

A figura do professor (adulto) ganha força no processo de desenvolvimento das crianças, pois é reforçado o ponto de vista de que fornecer informação dentro da zona de desenvolvimento proximal pode ser algo altamente benéfico (Tudge, 1996).¹¹

Mas o conceito não pode ser separado do sistema teórico geral no qual se insere. Se deixarmos de lado as conexões entre o conceito e a teoria como um todo, torna-se difícil diferenciar o conceito proposto por Vygotsky de qualquer técnica instrucional que sistematicamente conduza as crianças, com a ajuda de um adulto, a progredirem na aprendizagem de um determinado conjunto de habilidades. A diferença é que, para Vygotsky, o contexto no qual a interação ocorre é de importância crucial (Tudge, 1996).¹²

A interação com um adulto, ou com um colega mais competente, na zona de desenvolvimento proximal, conduz ao desenvolvimento de formas culturalmente apropriadas. Nas palavras de Tudge (1996),¹³ “o mundo social preexistente, encarnado no adulto ou no colega mais competente, se torna o objetivo para o qual tende o desenvolvimento” (p. 153). A atuação de cada membro do grupo toma importância exatamente na mediação entre a cultura e o indivíduo. Como essa mediação ocorre? Primeiro, o indivíduo realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo. A intervenção deliberada dos membros do grupo (e representantes da cultura) no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento.¹⁴ Assim, fica clara a introdução desse conceito dentro do contexto da instrução escolar, e Vygotsky mostrou-se interessado em discutir as formas pelas quais a instrução pode ser mais útil para as crianças.

Os critérios para a formação da zona de desenvolvimento proximal são:

1. Estabelecer um nível de dificuldade. Esse nível, aceito como sendo o nível proximal, deve propor ao estudante um desafio, sem se mostrar demasiado difícil.
2. Sustentar uma *performance* assistida. O adulto guia a criança em sua atividade prática, com uma clara percepção do objetivo ou dos resultados a serem atingidos.

¹¹ Tudge, Jonathan. “Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula”. In: Moll, Luís C. (org). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Oliveira, Marta Kohl. “Pensar a educação. Contribuições de Vygotsky”. In: Castorina, José Antônio (org). *Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1998.

3. Avaliar a independência do desempenho. O resultado mais lógico de uma zona de desenvolvimento proximal é o desempenho independente da criança. (Moll, 1996, p.9)¹⁵

Nem todas as atividades que apresentam esses três critérios representarão zonas de desenvolvimento proximal uma vez que o conceito não diz respeito à transferência de habilidades dos que “sabem mais” para os que “sabem menos”, como afirmamos anteriormente, mas diz respeito ao uso em colaboração de recursos mediadores para criar, obter e comunicar significado.¹⁶ Como exemplo, reproduziremos o depoimento de alunos-bolsistas e professora atuantes no Projeto:

[Os alunos] procuram tocar por imitação via professor ou colega. A prática de imitar o outro aluno era de início apenas uma sugestão do professor, mas aos poucos se tornou espontânea e o pedido de “ajuda” entre eles se tornou freqüente. A partir de um pequeno grupo de notas previamente sugeridas pelo professor, os alunos improvisavam melodicamente sobre uma base harmônica: um aluno “levava” a base harmônica, ou outros improvisavam, depois trocavam os papéis. O repertório era tocado em conjunto, aluno-aluno, aluno-professor.

Diversos procedimentos foram utilizados durante a aula de guitarra: demonstração das peças por mim ou pelo aluno que já sabia tocá-la bem, assistência durante a execução do aluno, estímulo à observação da prática dos colegas, o incentivo para a prática do “ensinar” uns aos outros. (*Dalton Coelho, bolsista, guitarra elétrica*)¹⁷

Música: Mulher Rendeira – solo (leitura de tablatura). Acompanhamento: a) todos tocam; b) Victor acompanha, Pedro sola, e depois troca; os outros alunos cantam e fazem a “levada” de baião com as cordas abafadas. Gil acompanha, todos solam. Victor acompanha, os meninos solam, Gil improvisa. Todos improvisam, eu experimentei o improviso cantando. Eu acompanho, Gil sola, os meninos cantam e fazem a levada. Vitor sola, os meninos cantam e fazem a levada, Gil improvisa nos “espaços” (escala de ré maior). (*Luciana Oliveira, bolsista, cavaquinho*)¹⁸

As aulas de instrumento neste projeto são realizadas preferencialmente em pequenos grupos, criando assim uma interação e uma troca de informações entre os alunos. Uma criança ensinando o que sabe para outra criança, sem a interferência do professor, é uma cena comum que presenciamos. Cria-se um diálogo maior. Neste momento, estamos bastante centrados num instrumento musical. Nas aulas do TIME, mergulhamos num universo ainda maior, descobrindo novas possibilidades daquele repertório tra-

¹⁵ Moll, Luis C. “Introdução”. In: Moll, Luís C. (org). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

¹⁶ O conceito de zona de desenvolvimento proximal está relacionado a toda criança engajada em atividade colaborativa dentro de ambientes sociais específicos, e não só ao ensino.

¹⁷ Coelho, Dalton. Relatório apresentado à professora Mônica Duarte, jul. 2000.

¹⁸ Oliveira, Luciana. Relatório apresentado à professora Mônica Duarte, jul. 2000.

balhado nas aulas de instrumento. A relação é essencial neste momento. São criadas diversas situações que provocam desafios nas crianças. Partimos de uma prática musical onde, e através dela, podemos retirar perguntas e respostas que possam guiar o nosso trabalho. Num grande caldeirão, misturamos o nosso conhecimento com a bagagem cultural-musical dos alunos. Retiramos a cada dia, professores e alunos, uma parte dessa mistura (e colocamos outra...). Concluindo com uma frase do Koellreutter, o professor não deve fazer da aula um monólogo, e sim partir sempre de um debate, partir das idéias dos alunos, aprender a “tirar” deles o que ensinar. Esta prática acaba expandindo a zona de desenvolvimento proximal (dos alunos e dos professores); criar desafios é fundamental no aprendizado da música. (*Luciana Oliveira, bolsista, cavaquinho*)¹⁹

Neste semestre, as crianças começaram a desenvolver várias habilidades como tocar por imitação, ler texto musical não convencional, desenvolver uma escrita musical própria, construir arranjos rítmicos, improvisar, compor, dominar a postura adequada para o teclado, cantar, desenvolver senso estético, reger, fazer apreciações musicais a partir da escuta crítica e representar graficamente, plasticamente e verbalmente os estímulos musicais dos mais diversos estilos tais como folclóricos, eruditos, populares e de criação própria de todos os envolvidos no processo. A perspectiva de que a criança é o sujeito do seu próprio conhecimento, ou seja, é ela quem deve descobrir os conceitos e habilidades e assim construir o seu conhecimento musical, entendendo aqui que tal conhecimento se refere a toda ação musical, foi seguida. O trabalho se desenvolveu pautado em uma história que foi sendo construída a cada aula e encadeava a apresentação de novos conceitos e habilidades musicais. Tínhamos, então, uma grande fonte geradora. Para cada conceito e/ou habilidade apresentada pelo professor, havia um correspondente dinâmico estabelecido pelas crianças a partir de experimentações e composições próprias, o que também fez com que a prática musical fosse imediata de modo individual e conjunto. (*Ilana Rangel, professora, piano*)²⁰

Podemos afirmar que, no Projeto em questão, são priorizadas, nas condições gerais de aprendizagem, as habilidades que se mostram necessárias e suficientes para integrar toda a prática musical presente no contexto cultural e histórico do aprendiz.

Uma prática musical não é algo que opera autonomamente na cultura; ela constitui e é constituída pela cultura e ideologia. De modo similar, educação musical não é algo que opera autonomamente na cultura; ela também funciona poderosamente como cultura. (*Elliot, cit. por Arroyo, 1999, p. 347*)²¹

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Rangel, Ilana. Relatório apresentado à professora Mônica Duarte, jul. 2000.

²¹ Arroyo, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Rio Grande do Sul, 1999. 369 p. (Tese de Doutorado em Musicologia) UFRGS, 1999.

Se estruturássemos as práticas desenvolvidas enfocando apenas habilidades principais e habilidades auxiliares isoladas, a essência da música, ou melhor, da prática musical, como uma “atividade total”, evaporaria.²² Como vimos nos depoimentos apresentados anteriormente, a prática pedagógica desenvolvida consiste em uma série de atividades de aprendizagem inter-relacionadas mas diversas, usualmente organizadas em torno de um tema ou tópico específico.

Durante o ano de 1999, por exemplo, o tema desenvolvido foi “A Rádio Ex, de Experimental”, onde foi construída toda a programação desta rádio, incluindo os *jingles* publicitários. É preciso salientar que os trabalhos sobre este tema não foram reduzidos a meros “instrumentos didáticos”, mas foram construídos em conjunto, como projeto de trabalhos do grupo.

O Programa de Rádio não significou, simplesmente, um “tema” para o desenvolvimento dos trabalhos, mas principalmente a definição dos colegas e dos professores como destinatários dos trabalhos de produção musical, além dos “ouvintes da rádio” que, no dia da aula aberta para a comunidade, concretizaram-se nos convidados presentes.

Levamos em consideração que “um projeto de trabalho... somente se sustenta quando os envolvidos encontram motivação interna ao próprio trabalho a executar. Não fosse assim, não haveria trabalho, mas tarefa a cumprir” (Geraldi, p. 162, 1997).²³ Sustentamos que o prazer em apresentar e compartilhar, no processo de construção do trabalho, o tema melódico, a base harmônica e a coreografia construídos por cada integrante, incluindo os professores, foi uma forte razão para levar esses produtos para o grupo de colegas.

O registro escrito de cada produto recuperou uma das funções da escrita musical, ou seja, conservar e transmitir a idéia musical à posteridade. O material musical que se ofereceu à leitura pelos alunos não só funcionou como modelo implícito de “discursos musicais” a serem desenvolvidos, mas também como modelos a seguir enquanto forma musical.

Entendemos que a escrita musical deve se converter num “objeto de ação e não de contemplação” e que ela desempenha um papel significativo na construção de qualquer sistema lingüístico, pois é utilizada pela criança como um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem.

Se as primeiras manifestações gráficas da criança são precursoras da escrita cujo domínio resulta de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, e não através de atividades mecânicas e externas aprendidas apenas na escola, tanto o desenho como os gestos inerentes às ações e jogos musicais desenvolvidos ao longo do processo de ensino/aprendizagem são vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado

²² Elliot (cit. por Arroyo, 1999, p. 344) apresenta a idéia de música como ação, da “valorização da ação musical na educação musical: *performance*, improvisação, composição, arranjo, regência e escuta”, ou seja, “a educação musical tem que envolver os estudantes em uma variedade de práticas musicais no decorrer de seus percursos escolares”.

²³ Geraldi, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

de desenvolvimento da linguagem escrita. Todas essas manifestações são integradas ao processo de aprendizagem, pois a convivência com elas leva a criança a entender, mais facilmente, o simbolismo da linguagem escrita, e é a partir da percepção das funções simbólicas do desenho ou do gesto expressivo, por exemplo, que a criança passa a elaborar as funções simbólicas da escrita. Partimos do pressuposto de que todas as crianças têm condições de propor a sua própria escrita musical para as “mensagens sonoras” que intencionam escrever, desde que vivam em ambientes onde a escrita seja usada significativamente e elas sejam encorajadas a participar dessa atividade. O produto dessas “escritas musicais espontâneas” passa por processos de reflexão, tanto na sua elaboração quanto na avaliação de sua pertinência ao contexto musical criado pelos integrantes do grupo.

Assim, se a experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão, sem, com isso, ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar, e se o vivido é ponto de partida para a reflexão, procuramos fundamentar a ação educativa nas comparações que professor e alunos estabeleceram entre os diferentes produtos, na ampliação de perspectivas que cada produto, individual, permitiu.

Para Geraldi (1997),²⁴ as estratégias de produção de qualquer texto são selecionadas ou construídas em função do que se tem a dizer e das razões para dizer a quem se diz. No Projeto, na escolha das estratégias de produção musical é que entrou, mais decisivamente, a participação dos professores. Estes se fizeram interlocutores questionando, sugerindo, testando o resultado da produção como ouvintes, colocando-se como co-autores que apontam caminhos possíveis além dos já vislumbrados pelos alunos, atuando na ampliação da zona de desenvolvimento proximal. O papel dos professores foi fornecer a direção e a mediação necessárias, em um sentido vygotskyano, para que os alunos, por intermédio de seus próprios esforços, pudessem ir assumindo o controle dos diversos propósitos e usos da linguagem musical.

É neste sentido que o pensamento interacionista e o conceito de zona de desenvolvimento proximal se encontram, e convergem para o mesmo ponto: a ampliação das possibilidades de manipulação da linguagem musical pelos alunos, na construção de sua autonomia na produção musical.

Se a interação entre professores e alunos refletir o processo em que conteúdos artísticos são traduzidos em conteúdos escolares, ela acaba por fixar respostas e por centrar-se na distinção entre certo/errado. Esta distinção transforma-se em produto final do processo de escolarização. Nesse sentido, *ensino* significa *reconhecimento e reprodução* (Geraldi, 1997).²⁵

No entanto, no *ensino* de *conhecimento e produção*, relativizam-se as posições e professor e alunos entendem-se como sujeitos que se voltam para um objeto a conhecer e compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. As contribuições do professor, assim como as

²⁴ Geraldi, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

²⁵ Ibidem.

dos alunos, serão, dependendo do momento do trabalho, maiores ou menores. O professor não sonega as informações de que dispõe, mas “as respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são respostas e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos alunos e por ele próprio” (Geraldi, 1997, p. 160).²⁶ O aluno como condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal, não implica na anulação do professor, mas no estabelecimento de uma relação interlocutiva como princípio básico que orienta todo o processo pedagógico, e que atende aos princípios da psicologia sócio-histórica presentes no conceito de zona de desenvolvimento proximal.

O sentido vygotskyano da direção e mediação exercidas pelos professores está no próprio entendimento da aprendizagem por Vygotsky. Como vimos anteriormente, para Vygotsky, a aprendizagem é um processo que inclui relações entre indivíduos, pois a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. A aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. O professor (ou outros agentes pedagógicos) exerce o papel explícito de interferir no processo de aprendizagem (e de desenvolvimento), provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky enriquece o pensamento interacionista de Geraldi por explicitar que o desenvolvimento deve ser olhado de maneira prospectiva, ou seja, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo.

Por sua vez, a escolha das estratégias de produção, da forma proposta por Geraldi, e em que entra a participação mais efetiva dos professores, “movimentaria” os processos de desenvolvimento musical dos alunos, uma vez que, para Vygotsky, a trajetória do desenvolvimento se dá “de fora para dentro”. Os procedimentos de demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções que ocorrem durante a escolha das estratégias de produção musical, são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento das habilidades musicais dos alunos.

Buscaremos demonstrar, a seguir, na apresentação de algumas estratégias para a produção de dois trabalhos no Projeto, durante o ano de 1999, a atuação dos mecanismos de mediação e interação acima explicitados.

Trabalho 1:²⁷ *“Robin Wood”* – Na construção deste trabalho, a fonte geradora foi uma canção criada por dois alunos em uma aula de violão sobre “Robin Wood que vivia numa floresta em Hollywood”. As estratégias de produção desta peça são descritas a seguir: a) apresentação da canção criada pelos alunos aos demais no TIME; b) pesquisa de sonoridades típicas da floresta e da cidade de Hollywood; c) experimentação vocal e instrumental de reproduções possíveis das sonoridades pesquisadas com fornecimento de pistas quanto a possíveis efeitos

²⁶ Ibidem.

²⁷ Esses resultados foram apresentados no XII Encontro Nacional da Anppom, em 1999, Salvador – BA.

retirados dos instrumentos (ex: na guitarra, uso de harmônicos, uso da alavanca, palhetar as cordas atrás do capotraste, etc.); d) assistência dos professores na seleção, aperfeiçoamento, re-significação e estruturação das sonoridades pesquisadas numa paisagem sonora florestal e noutra urbana; e) notação não-convençãoal das paisagens sonoras a partir das sugestões dos alunos (escrita espontânea²⁸ e convencional); f) improviso instrumental tendo em vista a construção de um arranjo que se somasse à canção, o que se realizou a partir da estruturação de elementos musicais surgidos na improvisação, com assistência dos professores; g) pesquisa de sonoridades de palavras próximas a Robin Wood e Hollywood; h) criação de texto poético a partir das sonoridades descobertas; i) a leitura do texto criado levou à criação de acompanhamento de ritmo urbano, o *funk*. A partir de então, a “levada” do *funk* passou a ser a base rítmica para desenvolvimento de atividades improvisatórias em todas as aulas de instrumentos; j) estruturação de um arranjo utilizando todos os elementos criados: a canção, as paisagens sonoras, o arranjo rítmico e o texto poético-*funk*, com assistência dos professores.; l) gravações parciais, ao longo de todo o processo, tendo em vista apreciação, análise e transformações, se necessárias, e também gravações do todo com o mesmo objetivo das parciais.

Trabalho 2: “*A Morte Indomada*” – fonte geradora: exercício de improvisação melódica com base harmônica definida em uma aula de teclado cujo resultado foi batizado de “*A Morte Indomada*” e compartilhado no TIME. As estratégias de produção: a) apresentação das idéias musicais (temas melódicos e base harmônica), de alunos e professores, surgidos no exercício de improvisação da aula de teclado no momento do TIME; b) improvisações individuais e coletivas a partir do tema melódico e sobre a base harmônica apresentados, utilizando teclado, violão, violino e bloco de madeira de alturas múltiplas, e com variações de andamento e intensidade a partir da regência do professor; c) organização de inícios e de terminações do resultado das improvisações individuais e coletiva com assistência dos professores; d) organização de variações de intensidade e andamento com assistência dos professores; e) elaboração de estrutura musical a partir da determinação das organizações realizadas anteriormente; f) gravações parciais, ao longo de todo o processo, tendo em vista apreciação, análise e transformações, se necessárias, e também gravações do todo com o mesmo objetivo das parciais.

A improvisação dos sujeitos, entendidos como historicamente situados e datados, é o lugar da ação e o objeto da ação do ensino da música nesse Projeto. Ou seja, a produção musical é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem, representando, desta forma, zona de desenvolvimento proximal. A música revela-se em sua totalidade na produção do aluno e do professor, como um conjunto de formas e como “discurso” que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de produção musical, marcada pela temporalidade.

²⁸ Produção escrita que reflete as intenções e opções da criança.

Assim como os pesquisadores associados à abordagem da “linguagem integral” (*whole-language*) que estão preocupados com o estudo das atividades educacionais socialmente significativas,²⁹ preocupamo-nos em transformar as salas de aula em ambientes “musicalizadores”, onde é enfatizada a manipulação da linguagem musical pelas crianças, colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado. Nas produções musicais apresentadas acima, por exemplo, articulou-se um “ponto de vista” sobre a música (e sobre o mundo) que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não foi decorrência mecânica. As produções, portanto, significaram mais que meras reproduções. Foram mais que limitar a prática pedagógica às músicas e experiências musicais que os alunos trouxeram com eles.

Para tanto, temos em mente que o sujeito, para se constituir como tal, não precisa *criar* o novo: a novidade está no *comprometimento* com a ação e na *articulação individual* com a formação discursiva de que faz parte. É tanto o comprometimento quanto a articulação com a produção dizem respeito à não gratuidade da ação/produção. Foi a partir desta concepção que o modelo construtivo, cognitivo e interacionista, para as práticas pedagógicas, no ensino da linguagem musical neste Projeto, tornou-se relevante.

Não nos rendemos, no entanto, à *pedagogia da facilitação* (Osakabe, 1982),³⁰ ao populismo pedagógico em que qualquer resultado da produção discente é elevado à categoria de excelência.

Buscamos compreender a distância que separa o resultado da nossa produção da obra dos “grandes mestres”, de várias épocas e regiões, representantes de diversos estilos musicais. Essa compreensão só tornaria a diferença uma forma de silenciamento se tais obras fossem vistas como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares. Repeti-los em nada os lisonjeia. Tê-los em mente, no entanto, pode nos ajudar a julgar a relevância de nosso próprio trabalho.

Tantos “mestres da música”, de vários estilos, gêneros e épocas, não produziram imaginando-se modelos a serem seguidos. Existentes, estando no mundo, eles nos fornecem o resultado de um trabalho de construção sobre o qual nos debruçamos. Mas não é por serem modelares que se tornam modelos inspiradores: inspiram porque, convivendo com eles, vamos aprendendo, no e com o trabalho dos outros, formas de trabalharmos também. Refletir sobre o modo como outros organizam suas obras pode ser a razão de audições e análises, que abrem um horizonte de possibilidades do qual vamos extraíndo um conjunto de “regras”, de

²⁹ Estes pesquisadores concebem a alfabetização, por exemplo, como entendimento e comunicação de significados, enfatizando que “a compreensão da leitura e a expressão escrita devem ser desenvolvidas por meio de usos funcionais da linguagem que sejam relevantes e significativos”.

³⁰ Osakabe, Haquira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: Zilberman, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

“regularidades”, que vai nos constituindo como sujeitos competentes no uso da linguagem musical. Competência que não é fixada para sempre, mas é o que é em cada momento histórico tal como a avalia a sociedade ou o auditório em seu momento histórico. É que não é fixa para cada sujeito e nem é válida para todas as ocasiões. As “grandes obras” desempenham uma função de mediadoras, não impondo as estratégias como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que alerta para tais aspectos, que permite ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que ouve, analisa e toca, de outras possibilidades de escolha de estratégias de “dizer o que se tem a dizer”, internalizando-as (Geraldi, 1997).³¹

Assim é que valorizamos e buscamos a oferta musical (audição) e a análise integradas à produção musical. Objetivamos que essa integração aconteça em dois sentidos: de um lado ela deve incidir sobre o conteúdo da produção, pela compreensão que possibilita na resposta do ouvinte à música que se ouve; de outro lado, ela deve incidir sobre “as estratégias do dizer” (Geraldi, 1997) pois supõe um locutor/compositor: o produto do trabalho de produção do compositor se oferece aos ouvintes e neles se realiza a cada audição, sempre única e unívoca, num processo dialógico. A cada audição vai-se produzindo a cadeia de sentidos de uma peça musical. Os elos de ligação desta cadeia são fornecidos pelas estratégias escolhidas pela experiência de produção do compositor com que os ouvintes se encontraram na relação interlocutiva presente na audição e na análise.

Ou seja, a produção do ouvinte é marcada pela experiência do compositor, assim como a produção do compositor é marcada pelo auditório que qualquer produção demanda. Por outro lado, existe, nos processos de interpretação e de negociação do sentido, a atividade ou o “trabalho” dos ouvintes, evidenciando que, mesmo sendo o sistema linguístico compartilhado entre eles, a “leitura” nunca é unívoca.

A música, então, é o lugar onde o encontro entre compositor e ouvinte se dá: sua materialidade se constrói nos encontros de cada audição e esta é materialmente marcada pela concretude do produto que se expõe como “acabado”, por ser resultado do trabalho do compositor, e o ouvinte trabalha para reconstruir este produto baseado também em outras audições e em suas próprias percepções. Encontra-se, assim, um duplo esforço: o esforço do compositor na construção de sua obra, e a construção do ouvinte e do intérprete que opera a partir do trabalho do outro.

Assim entendida, a audição musical é elemento formador de zona de desenvolvimento proximal e ação interativa, a presença do outro social manifesta-se por meio dela, se estiver repleta dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Não será “qualquer audição” que evidenciará a zona de desenvolvimento proximal, mas aquela que trará para o aluno o “trabalho” de reconstrução da obra, seja através da *performance*, da improvisação a partir de elementos percebidos, da análise, entre outras ações.

³¹ Geraldi, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Quanto ao repertório trabalhado no Projeto, pode-se afirmar que ele é buscado por sujeitos que querem aprender, e que chegam a ele cheios de perguntas, de questões e sugestões, configurando uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem (Geraldí, 1997),³² um diálogo, de um com o outro em busca de respostas, verdadeira atuação na zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimento.

Considerações finais

O conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal e o pensamento interacionista proposto por Geraldí articulam-se nas práticas pedagógicas no Projeto de Extensão “Criança Fazendo Música na Universidade”.

O espaço de interação entre os membros do grupo, alunos, professores e “mestres da música” de várias épocas e representantes de vários estilos e gêneros musicais, propicia a formação de zonas de desenvolvimento proximal. Os alunos “mais competentes” em constante interação com colegas mais inexperientes (e essa categorização é relativa, pois o mesmo aluno será mais competente em algum aspecto e mais inexperiente em outro), desenvolvem habilidades que, espontaneamente, ou em situação de aprendizagem diversa, não ocorreriam.

O desenvolvimento das habilidades musicais, ou dos mecanismos da competência musical, ocorrem na produção, no entendimento da ação como autoria e é explicitado no cotidiano: “tocar de ouvido” e passar, por imitação, para o colega que também quer aprender “aquela música”; no compor algo “mais simples” para o colega que “acabou de chegar na turma” poder tocar; no acompanhamento de ostinato simples da execução do colega “mais experiente”, procurando observar “como ele faz”; é procurar “escrever aquela linha melódica criada em sala de aula” para passar para os colegas “levarem para casa” e continuarem o processo de criação; é estar atento e criticar a *performance* dos colegas em seus instrumentos, sempre justificando ou apresentando alternativas que poderiam “soar melhor” ou produzir “melhor efeito para aquele propósito”; é saber tocar em conjunto ou apresentar-se como solista, trabalhando as possibilidades tímbricas dos instrumentos, percebendo e respeitando a agógica, a dinâmica, sempre discutidas e combinadas em grupo...

A ação musical vista como produção de significados, visando o diálogo entre os sujeitos envolvidos na ação, instaura novas relações dos sujeitos entre si e deles com a própria música.

MÔNICA DUARTE é professora das disciplinas Monografia, Processos de Musicalização e Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação plena em Música, do Instituto Villa-Lobos da Universidade do Rio de Janeiro. É coordenadora do Projeto de Extensão da Unirio “Criança Fazendo Música na Universidade”. É Mestre e Doutoranda em Educação/UFRJ.

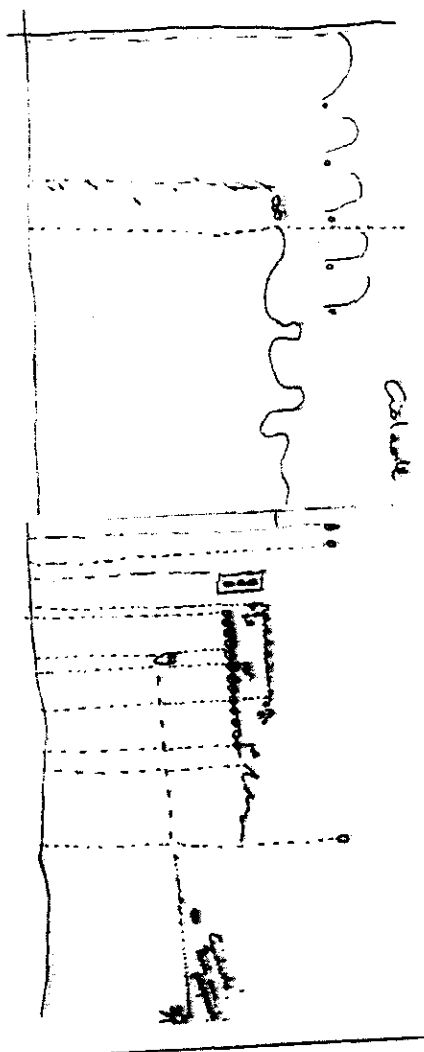
³² Ibidem.

ANEXO 1: Partituras das paisagens sonoras da floresta e da cidade, inseridas no arranjo final de "Robin Hood"

Coruja

Passarinho

Leão



ANEXO 2: Partitura do arranjo rítmico, melódico, harmônico e poético, inserida no arranjo final de "Robin Hood"

Voz

Nu - ma flo - res - ta Es - cu - rae bem bo - ni - ta

Percussão I

coco

Percussão II

bloco
caixi
tambor

Violão

A7 D D Em

Piano

simile Vi - vi - a Ro - bin Hood Com seu Ar - coe | Fla - cha

simile

Em G G Bm

Dou - ra - do

A7 D

Ro-bin Hood es - ta-ve bom seu a-la-u-de as-pir-rou (AT-CHIN) al-guém fa-lou (SA-U-DE) AH

The first system of the musical score consists of two staves. The upper staff is a vocal line in treble clef with lyrics: "Ro-bin Hood es - ta-ve bom seu a-la-u-de as-pir-rou (AT-CHIN) al-guém fa-lou (SA-U-DE) AH". The lower staff is a guitar accompaniment in treble clef, featuring a rhythmic pattern with 'x' marks on the strings, indicating muted notes.

chin,At-chin,At-chin ó - é ó - ó - é At-chin,At-chin,At-chin Ro-bin Hood fez um pia-no de SA - U - DE

The second system continues the musical score. It features a vocal line with lyrics: "chin,At-chin,At-chin ó - é ó - ó - é At-chin,At-chin,At-chin Ro-bin Hood fez um pia-no de SA - U - DE". Below the vocal line is a guitar accompaniment. Underneath the guitar staff are two empty staves, each labeled "Simile", indicating that the instruments should play the same pattern as the guitar.

em ho-ly-wood (AT-CHIN) pro seu a-la-ú-de At-chin,At-chin,At-chin ó - é ó - ó - é At-chin,at-chin,At-

The third system of the musical score features a vocal line with lyrics: "em ho-ly-wood (AT-CHIN) pro seu a-la-ú-de At-chin,At-chin,At-chin ó - é ó - ó - é At-chin,at-chin,At-". Below the vocal line is a guitar accompaniment. Underneath the guitar staff are two empty staves, indicating a continuation of the accompaniment pattern.

At-chin Ro-bin Hood to-ca-va o seu a-la-ú-de (AT-CHIN) Com SA-U-DE: lá em Sher-wood At-

chin, At-chin At-chin ó-é ó-é At-chin, At-chin, At-chin Ro-bin Hood, foi brin-car de bolinha de gude

Em Hol-ly-wo-od | com seu a-la-ú-de At-chin, At-chin, At-chin ó-é ó-é At-chin, At-chin At

ANEXO 3: Partitura de "A Morte Indomável"

The image displays two systems of a musical score for the piece "A Morte Indomável".

The first system includes staves for:

- flauto** (flute): Contains a melodic line with a box highlighting a specific phrase.
- violinos** (violins): Empty staff.
- violão** (viola): Empty staff.
- teclado** (harpsichord): Empty staff.
- piano**: Features a bass line with a box highlighting a specific phrase.

The second system includes staves for:

- flauto**: Contains a melodic line with a box highlighting a specific phrase.
- violinos**: Empty staff.
- violão**: Empty staff.
- teclado**: Empty staff.
- piano**: Features a bass line with a box highlighting a specific phrase, including a *gliss.* (glissando) instruction.

accel. cresc

accel. cresc

accel. cresc

accel. cresc

accel. cresc

accel. cresc

(voz gravíssima falada)

A morte indomável.

Este filme você não

pode perder.

fff *v*

fff *v*

fff *v*

fff *v*

fff *v*

fff *v*

fff *v*

fff *v*