

Criação musical em grupo na sala de aula: um manancial de questões

João Marcelo Lanzillotti¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar tanto questões extra-musicais quanto musicais suscitadas a partir da criação musical em grupo. A abordagem sócio-cultural de Lev Vigotski sobre a imaginação e criação na infância foi utilizada como principal suporte teórico para a reflexão acerca do processo de criação de alunos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Pode-se perceber diversas relações entre os componentes, tanto as que são recorrentes no dia a dia quanto as que revelam novos protagonistas e coadjuvantes, articuladas a aspectos musicais colaborando, dessa forma, para o delineamento de determinados lugares no grupo.

Palavras chave: Criação Musical; Relacionamento Interpessoal; Prática de Conjunto.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar tanto cuestiones extra-musicales como musicales suscitadas a partir de la creación musical en grupo. El abordaje socio-cultural de Lev Vigotski sobre la imaginación y creación en la niñez fue utilizado como principal soporte teórico para la reflexión acerca del proceso de creación de alumnos de una promoción de 4º año de la Enseñanza Fundamental. Se pueden percibir diversas relaciones entre los componentes, tanto las que son recurrentes en el día a día como las que revelan nuevos protagonistas y coadyuvantes, articuladas a aspectos musicales y colaborando, de esa forma, para el delineamiento de determinados lugares en el grupo.

Palabras-clave: Creación Musical; Relacionamento Interpersonal; Prática de Conjunto.

Abstract: This article aims to present musical and extra-musical issues that came up during musical creation activities developed by groups in the classroom. Lev Vigotsky's social-cultural approach on imagination and creation during childhood was used as the main theoretical support for the reflection about a class of 4th. grade students' process of creation. Several relationships among the members of the group were noticed, not only those that are recurrent in the day to day but also the ones that reveal new protagonists and supporting characters related to musical aspects, collaborating for the shaping of certain places in the group.

Key-words: Musical Creation; Interpersonal relationship; Group Practice.

¹ Professor de Educação Musical da Unidade São Cristóvão I do Colégio Pedro II. É Doutorando em Educação pela UERJ/ProPEd, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rita Ribes Pereira. É Mestre em Musicologia (UFRJ), guitarrista e violonista. joaolanzilotti@yahoo.com.br

Introdução e pressupostos teóricos

O objetivo deste artigo é compartilhar com o leitor da análise de uma prática de criação musical em conjunto, à qual aponto questões extra-musicais consideradas importantes, inseridas no específico contexto escolar, assim como questões musicais pertinentes a essa prática. A problemática que emerge traz uma série de considerações relativas às formas de relacionamento entre colegas, que se articulam com o modo de se fazer música coletivamente e poderão, em última instância, influenciar o processo de aprendizagem de música do aluno na escola. Trago como principal interlocutor Lev Vigotski (1896-1934), que se preocupou com questões que interseccionam a criação, a arte e as relações inter e intrapessoais no âmbito da educação.

Esse intelectual, crítico literário e psicólogo, junto a outros pesquisadores, investigou intensamente aspectos da formação do pensamento, da linguagem e da criação na infância, durante as primeiras décadas do século XX. A partir de 1927, contudo, suas investigações começaram a ser amortizadas pelo autoritarismo do período stalinista que perseguiu profissionais de institutos educacionais e científicos abortando a grande efervescência cultural da Rússia pós-1917, da qual Vigotski participou ativamente (FREITAS, 1998, p. 16).

Tendo, inicialmente, dedicado-se ao entendimento das produções artísticas, especialmente o teatro e a literatura, migrando, em seguida, para estudos na área da psicologia, Vigotski contrapôs-se às visões naturalistas, mecanicistas e idealistas que tomaram força na virada do século XIX para o XX. Ao focar a constituição social do homem, o autor busca explicar a emergência da dimensão simbólica e da consciência, assim como concebe o desenvolvimento da criança intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura e sua participação ativa (VIGOTSKI, 2009, p.8). Nesse sentido, dedica-se à investigar a criação e o uso de signos como uma via explicativa para o funcionamento mental, social e individual (ibidem, p.8). Uma de suas preocupações era apontar a importância do trabalho pedagógico na criação de condições para novas formas de participação das crianças na cultura. Em sua trajetória, Vigotski desenvolveu diversos conceitos relacionados a estes aspectos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a mediação simbólica, ferramentas e signos, e quanto aos processos internos tratou do discurso egocêntrico e do discurso interno na construção da linguagem e do pensamento (VIGOTSKI, 2001).

Sua abordagem tem balizado alguns trabalhos no campo da educação musical na escola pública brasileira. Sena (2002) investigou o processo de construção do conhecimento musical num coral de alunos do 2º segmento do ensino fundamental, sob uma perspectiva sócio-construtivista, analisando como se aprende música; Barbosa (2001) estudou os processos de construção da escrita de ritmos de crianças entre oito e quatorze anos. Com uma abordagem mais ampla, Pederiva (2009) buscou analisar a musicalidade numa perspectiva histórico-cultural, onde conclui que a musicalidade possui um caráter universal sendo possível criar uma consciência de particularidade no homem que auxilia na organização e no controle das próprias emoções. Alguns trabalhos no campo da psicologia também tratam dessa abordagem. Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007) discutem a construção dos significados e sentidos da música a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Wazlawick e Maheirie (2009) analisam um encontro em que houve o trabalho articulado entre imaginação e atividade criadora na produção coletiva de canções/paródias. Maheirie (2003) compreende que nos processos de criação musical implicam relações entre percepção, imaginação, sentimentos e emoções, nas quais o sujeito é produto e produtor do seu contexto social.

Em seguida, como balizadores da nossa análise descrita, trazemos alguns pressupostos construídos pelo autor na obra *Imaginação e Criação na Infância* (2009).

Vigotski (2009, p.11) chama de atividade criadora do homem aquela que cria algo novo, porém, vale ressaltar que o conceito de *atividade* adotado pelo autor tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, conforme análise de Ana Luiza Smolka, nesta obra. Esta pesquisadora destaca que, na obra de Vigotski, esse conceito refere-se a algo especificamente humano, conscientemente orientado, que se realiza exclusivamente circunscrito às relações sociais e emerge na história dessas relações. Essa concepção se afasta de uma perspectiva determinista da vida humana, ao pleitear a possibilidade de o homem conceber e realizar suas próprias condições de existência mediado por instrumentos e signos.

Partindo desse pressuposto ideológico, o autor investiga o mecanismo psicológico da imaginação e a atividade de criação a ela ligada demonstrando relações entre a atividade de imaginação e a realidade. A primeira relação consiste no fato de que toda a obra da imaginação constrói-se sempre com elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Essa relação ainda se vincula diretamente à riqueza e à diversidade dessa experiência, porém, não se refere à quantidade. É na experiência social calcada no princípio de natureza social do

desenvolvimento humano (ibidem, p.22) que os termos *riqueza* e *diversidade* ganham sentido.

Uma segunda forma entre fantasia e realidade articula o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. Vigotski (2009, p.23), tomando por base a experiência alheia, afirma que podemos formar imagens, cenários e sons, e que, tanto na ficção (Contos de fadas, por exemplo) quanto na história (acontecimentos vividos e narrados) observa-se a atividade criadora da imaginação. A experiência ocorrida, segundo essa forma, subordina-se a primeira lei: *Esses produtos da imaginação consistem de elementos da realidade modificados e reelaborados* (ibidem, p. 24).

Outra forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional e manifesta-se de dois modos: os sentimentos influem na imaginação; a imaginação influi no sentimento. O autor sintetiza essa forma de relação declarando que todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos (ibidem, p. 28).

Ao reconhecer a diversidade cultural e social, e possibilitar maior visibilidade às singularidades dos alunos, por exemplo, numa prática de criação musical em grupo, erguem-se questões acerca de culturas, contradições, comportamentos e narrativas. Os pressupostos vigotskianos trazem contribuições importantes no sentido de auxiliar a leitura desse dinâmico processo. Em busca de espaço onde estas questões possam mostrar-se com mais intensidade e clareza, reiteramos que a criação musical pode se tornar um campo privilegiado para observar as expressões, as contradições e as pluralidades escondidas e adormecidas em cada sujeito que compõe a turma.

Metodologia

Ainda em fase de aprimoramento, a prática musical relatada a seguir teve como foco de atenção do professor/pesquisador as trocas de saberes, as relações de alteridade entre os alunos e o trabalho em prol de um resultado comum, a composição.

Realizada em 2010, esse trabalho envolveu uma turma de 4º ano do 1º segmento do Colégio Pedro II, Unidade São Cristóvão I, que foi dividida em três grupos de sete a oito alunos. No intuito de “organizar” e “finalizar” as decisões, o professor escolheu um líder em cada grupo, que por sua vez, escolheram os componentes dos grupos, assim como alguns instrumentos como chocalhos, sinos, xilofones, tambores, clavas, pandeiros, flauta-doce e violão. Foi disponibilizado aproximadamente 60 minutos para cada grupo criar, para logo em seguida apresentarem suas músicas. A interferência do professor foi

a mínima possível, limitando-se a auxiliar, perante alguma dúvida, sempre a partir da demanda dos alunos, ou a lembrar que a música deveria se basear no tema proposto². Poderiam também optar em escrever a letra ou fazer registros não convencionais para a música. Durante o processo, o professor circulou pelos grupos ouvindo suas necessidades e por vezes dando dicas para resolver, por exemplo, como concluir a música, reproduzir um ritmo ou uma melodia. Uma problemática comum a todos foi a dificuldade de se iniciar a música em conjunto evidenciada em expressões como “*estamos perdidos*”, “*não sei como começo*” e “*como é que eu faço?*” Por diversas vezes, em todos os grupos, o professor pôde perceber embates principalmente sobre a escolha dos instrumentos, dando a entender que alguns representavam um objeto de desejo ou de domínio como o violão ou o tambor.

Devido ao acompanhamento do professor não ter sido contínuo em cada grupo, não foi possível registrar as negociações das “funções” musicais de cada integrante. Por conta disso, como uma forma de registrar a experiência, especialmente a partir da perspectiva dos próprios alunos, foi pedido que antes de apresentarem suas músicas apresentassem os colegas e o que tocariam, e falassem sobre o que acharam da prática: o que gostaram, o que não gostaram, o que poderiam melhorar etc. Neste momento anterior à apresentação, o líder do grupo explanava para a turma, às vezes complementado pela fala de outro colega.

Como exposto anteriormente, o foco desse trabalho em sala de aula não foi as questões de desenvolvimento e técnicas musicais, especificamente, mas a busca por uma compreensão do que ocorre nesse processo de criação em conjunto para além da música, e que outros aspectos nos saltam aos olhos. A seguir, destaco as relações que se estabeleceram nesse processo, através de algumas falas, e uma análise de questões que emergiram a partir das práticas musicais.

Aspectos da prática e análises

O grupo³, do qual analisarei o trabalho, era composto de sete meninas e um menino e tinha como tema para composição: a palavra *animais*.

Líder- “*Então... O nosso grupo dos animais... A gente queria fazer uma coisa... Que representassem eles, som dos animais. Aí a gente perguntou... Cada pessoa... Vai*

² Criança, animais, cidade e ídolos foram os temas escolhidos pelo professor

³ Os nomes dos alunos são fictícios.

fazer o som de cada animal. Aí foi muito difícil, a gente... A gente demorou muito para criar a música e pra criar cada som.”

Em seguida, apresentou cada integrante e os instrumentos que tocariam:

Líder - *“A Vitória tocando no coco, a Rafaela no chocalho, a Carla no agogô, a Bia no violão, a Laura na madeirinha (clava) e a Juliana com o pandeiro e eu tocando sininho”*.

Todo o grupo foi apresentado, exceto o único menino. Ele traz consigo um histórico de aluno bastante desorganizado e confuso, de pouca iniciativa e grandes dificuldades, e que eventualmente desestabiliza o ambiente da aula. Foi o único que não tocou nenhum instrumento e sua participação limitou-se a imitar um canto de galo, ao final. Isso fica evidente na maneira como é citado tardiamente:

Líder- *“Laura na madeirinha (clava) e Juliana no pandeiro, e eu estou com um sininho”* (pausa de 3 segundos, alguém se lembra da platéia *“e o João Vitor?”*). *“Ahhh é, o João Vitor vai fazer um som no final”*.

Vamos sondar mais esse sujeito. Dois aspectos chamam a atenção ao coincidir de ser o único menino no grupo e de ser visto como um aluno mais fraco e envolto em problemas, especialmente de comportamento, frente aos professores e à turma: sua suposta invisibilidade no grupo (alguém de fora é que lembrou a sua presença), e a indiferenciação de sua função (um som no final, um som qualquer, desqualificado e no último momento da música). Sua função era a de reproduzir o canto de um galo para finalizar a música, colocando-se claramente em destaque. Ao ter provocado muitos risos na platéia, através de sua interpretação, pergunta-se: qual o fundamento desta estratégia? Poderia ter sido uma solução do grupo para compensar sua suposta “fragilidade”, dessa forma conservando um espaço para que pudesse ser (finalmente!) visto sob uma nova perspectiva, ou se foi o resultado dele não ter conseguido efetivamente inserir-se ou ser inserido no grupo, restando-lhe o momento final da música?

Por outro lado, a escolha do canto do galo, em solo, feito por um menino, demarcando o contexto “animais da fazenda” pode ter sido uma escolha intrinsecamente musical. No contexto de um grupo musical, que papel é atribuído a um sujeito e que habilidades ou falta delas influí no seu posicionamento perante o grupo? A característica desse lugar está coincidindo com o lugar ocupado por ele no cotidiano de sua escola? Por quê? Que posição o canto do galo ocupa frente aos outros animais? Poderia estar representando o momento ápice da música ou foi só um subterfúgio para rechaçar um componente do grupo? O que fez com que esse lugar tenha se tornado o mais cômico? Se

pensarmos que os sentimentos influenciam na imaginação, como afirma Vigotski sobre uma das possibilidades da relação fantasia e realidade, que sentimentos o grupo nutria pelo menino? Ou ainda, após essa experiência ímpar para o conjunto (o menino não faz parte do mesmo grupo de amigas), novos sentimentos podem ter aflorado quanto à sua pessoa e isso ter influenciado na escolha do canto do galo para ele?

Essas e tantas outras possíveis questões que uma prática como essa suscita necessitam de mais dados que não foram possíveis de ser coletados nas circunstâncias que se apresentaram, tendo em vista que ainda é uma prática em aprimoramento. Para além disso, surgem também questões que demandam de informações extra-classes, como por exemplo, detalhadamente qual o lugar do aluno no cotidiano da escola, extrapolando a perspectiva do professor de música que tem somente um encontro semanal e não convive com ele diariamente. Parafraseando o “caminho que se faz ao caminhar”, não responder a questões não previstas, como foi o caso, se faz coerente com uma perspectiva que abarca as instabilidades, as inconstâncias e as incompletudes pertinentes ao âmbito do social, ao mesmo tempo em que abre possibilidades de um mais profundo desenrolar das questões. Dessa forma, esse texto procura promover um espaço para reflexão sobre o que foi revelado na prática, o que vem a ser muito bem acolhido numa proposta de tal natureza. Vejo que, nesse momento, essas questões possuem menos a função de corresponderem a uma expectativa, de serem respondidas, do que provocar uma reflexão e uma identificação com contextos similares.

No campo da educação musical, o compositor e educador H-J Koellreutter propôs uma metodologia em que a criação ocupa um lugar fundamental, instigando trabalhar também com aspectos humanos como, por exemplo, autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, de refletir, entre outros (BRITO, 2001, p.45). Se projetarmos essa concepção sobre o caso do menino citado anteriormente, veremos que alguns aspectos, no âmbito colocado por Koellreutter, podem ter vindo à tona nesse processo de criação em conjunto e que poderiam ser mais bem explorados, como por exemplo, a sustentação da diferença. Conviver com um colega que mesmo que por ventura não seja bem-vindo e conseguir, ao final, construir um espaço de participação para ele dentro do grupo demonstra algum avanço no que tange à alteridade, ao perceber e reconhecer o outro, poder trocar com ele e passar simultaneamente por uma experiência. Acredito que, se aprofundados, esses aspectos poderiam contribuir para um diagnóstico da turma como um todo.

Outras passagens também merecem atenção, pois em seus detalhes revelam significados que podem estar circulando no grupo e que se tornam imperativos através da apropriação do grupo pela voz da líder: “*o nosso grupo dos animais [...]*”- O pronome *nosso* mostra que a pessoa se vê inserida na identidade do grupo (animais). O uso da primeira pessoa do plural revela também uma consciência de grupo enquanto tal. Da mesma forma, o uso do termo *gente*, diversas vezes, confirma este aspecto: “[...] *a gente queria fazer uma coisa... que representassem eles, som dos animais*”. Vê-se que a proposta de expressar um significado através da música pertinente ao tema foi entendida e o uso do verbo *representar*, muito bem colocado, demonstra isso. “*Aí a gente perguntou... cada pessoa... vai fazer o som de cada animal*”. Essa passagem confirma a noção de grupo com a solicitação de cada pessoa a se colocar para solucionar o problema consensuando de que cada um representaria um animal diferente.

Um aspecto que se destacou foi a dificuldade com que foi encarada a criação - “*Aí foi muito difícil, a gente... a gente demorou muito para criar a música e pra criar cada som.*” A dificuldade na criação, especialmente num grupo, costuma ser comum e não é novidade. *Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra* (Vigotski, 2009, p.55). O autor se refere aqui à produção literária e revela a tensão que é o criar em si, mas que pode ser perfeitamente entendido também na produção musical. Esta hipótese se confirma no depoimento de praticamente todos os outros grupos dessa turma, mas que não estão relatados no presente texto.

“*A gente demorou muito [...]*” pode revelar uma expectativa de que para se fazer música a demora não deveria ser tanta. *Um enunciado revela sempre pelo menos duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói* (BAKHTIN *apud* FIORIN, 2008, p.24). Ou seja, ao afirmar a demora, revela-se que se esperava um processo rápido. É importante afirmar que a própria ausência dessa experiência faz com que não se tenha noção da atividade ou acaba por aderir a um discurso do “achismo”, uma comparação a outras tantas atividades que diferentemente se concluem rapidamente. Nesse sentido, passar por essa experiência e reconhecer que existe um tempo muitas vezes próprio e difícil de ser controlado para a atividade de criação, pode tornar-se também uma forma de conhecimento quanto à natureza dessa prática.

Outra observação importante é que a líder diferenciou “*música*” de “*som*”, deixando claro a ideia de música como o todo e cada som como sendo as partes constituintes desse todo. Essa distinção pode ser útil auxiliando no entendimento da

relação entre o universal e o particular, o global e o local, o todo e a parte, que deflagrada pela experiência musical pode ser derivada para outros campos da sua vida.

Em seguida a letra da canção deste grupo:

Na fazenda, na fazenda, na fazenda,
Quando o cavalo passa – (toc, toc, toc, toc)
A cobra vai rastejar (schschschschschc)
O bem te vi vai cantar – (Tim, tim,tim, tim, tim, tim)
O pica-pau vai se assustar –(toc toc toc toc)
O elefante vai chegar – (Tum Tum Tum Tum)
E o sino da vaca vai tocar (muu)- tlim, tlim, tlim)
E todos juntos vamos cantar
(todos então tocam juntos livremente então emerge o agogô e logo após o pandeiro, marcando o pulso. Após uma pausa, o sininho soa de novo e, crepusculamente, João Vítor imita um galo).
CÓCÓCOOOO...

Alguns conceitos de Vigotski se confirmam na análise dessa letra. A escolha por animais da fazenda para representar o tema “animais” pode estar ligada a alguns fatores. Segundo o autor, *a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior* (VIGOTSKI, 2009, p.22).

É muito provável que os alunos já tenham tido a experiência e o contato com os animais, de fato, ou mesmo com suas representações, que compõem um universo de personagens constituintes da cultura presentes em histórias infantis, em desenhos animados e em casas de festas. Entretanto, pode-se observar que os conjuntos de animais que compõem a música não correspondem em sua totalidade àqueles típicos de uma fazenda, que foi a contextualização apresentada pelo grupo. Cavalos, vaca, bem-te-vi e galo são mais comuns nesse lugar do que pica-pau e cobra, que supostamente são mais habituais nas florestas. Animal que na nossa fauna se apresenta em espaços restritos como zoológico e circo, o elefante representa uma desigualdade interessante que, para além de uma não conformidade com o contexto da fazenda, importa o fato de que, no campo da arte, da imaginação e da música, o absurdo, o improvável pode ser objetivado através da imaginação numa forma artística e imaterial proporcionando uma estética.

Neste ponto específico do elefante, o caráter emocional da relação entre imaginação e realidade pode nos ajudar a entender o processo. O contexto era a fazenda mas, independente disso, os instrumentos musicais presentes podem se configurar por uma lógica interna e própria. Portanto, pode-se especular que foi a presença do pandeiro, o som mais grave daquele conjunto, que despertou a ideia de um animal “pesado” como

o elefante. Pode ter sido o sentido que o pandeiro representou naquele contexto (o som mais grave, “mais pesado”) que proporcionou o sujeito a buscar um animal que correspondesse a essa “solicitação”. Somado a isso, o ritmo atribuído a esse instrumento reproduziu regularidade e constância, reforçando junto ao timbre mais ainda a ideia de “pesado”. O instrumento impôs a lógica desse trecho da composição. A hipótese de que o sentimento (compartilhado culturalmente do que é um som grave) influenciou a imaginação parece ter prevalecido aqui. Curiosamente, a menina que tocou o pandeiro tem um físico avantajado em relação às outras. Coincidência? Foi ela que escolheu o instrumento ou outra colega que fez a escolha? São mais questões que oferecem um aprofundamento de discussão e que não oferecem respostas imediatas, já que não foram previamente elaboradas e por isso exigem novas rodadas de reflexão, busca e coleta de dados.

Em contraponto à surpreendente presença do elefante na fazenda, ao observarmos a relação entre os animais e os sons específicos produzidos, todos impreterivelmente buscaram reproduzir em seus instrumentos os sons naturais desses animais. Ninguém propôs uma nova representação, um inusitado, um inesperado sonoro, um sentido musical propriamente inovador. Não que a reprodução e a reelaboração sejam invalidadas como atividades criativas, contudo: como a intenção de repetir fielmente aspectos da natureza pode ser dialogada como constituinte de uma forma de arte ou de uma atividade criativa? Afinal, qual o papel de um campo do conhecimento que possibilita extrapolar as convenções e as pré-determinações proporcionando ao sujeito novas leituras de mundo e novas leituras estéticas, num contexto institucionalizado como a escola?

Enfocando nas questões intrinsecamente musicais, iniciamos falando sobre a partitura⁴. Durante a prática, esse grupo não confeccionou nenhum elemento gráfico, ficando a cargo do professor/pesquisador transcrever posteriormente o executado por intermédio da gravação. Para esta ação foi usado um *net book* contendo o programa *Soundforge*, configurado para gravar em estéreo, formato *wav*, 44.100 Hz e 16 bits. A partitura foi transcrita no programa *Encore versão 5*. Sugiro que a partitura seja lida muito mais como uma aproximação do que uma tradução exata da produção dos alunos, especialmente nos trechos onde a letra era entoada.

Schafer (1991), em *Quando as Palavras Cantam*, valoriza o uso diversificado da voz na produção sonora e musical. Ao reconhecer o seu modo de uso como *vivo e enfático*

⁴ A partitura se encontra completa no anexo do artigo.

[...] vencendo a inibição para encontrar a personalidade de cada impressão vocal individual, a voz independentemente se entoada, apregoadada, cantada ou recitada representa um aspecto para fomentar discussões quanto ao ambiente acústico saudável à vida (p. 207). Não tendo inicialmente esse mesmo propósito do autor, a ausência de interferência do professor na produção dos alunos se alinha ao fato de reconhecer a produção vocal singular destes, tenha ela o formato estético que for. As vozes foram todas executadas em conjunto caracterizando-se mais para entoação. Percebe-se o uso de dois padrões, sob forma de pergunta e resposta, o primeiro mais agudo e suspensivo, enquanto o segundo mais grave e resolutivo. O ritmo da letra também seguia um padrão, entretanto sem uma precisão da divisão rítmica exceto na introdução “na fazenda...”. Acreditamos que a falta de um instrumento melódico ou instrumento harmônico, trabalhado enfaticamente como guia, possa ter influenciado na escolha pela entoação.

Como veremos logo abaixo, ressaltamos que as partes vocais não foram transcritas para a partitura, justamente devido às imprecisões expostas acima, que são espontâneas no processo do grupo. Registrou-se, então, somente a letra e o espaço aproximado que ela ocupa na música, como, por exemplo, em “Quando o cavalo passa”:

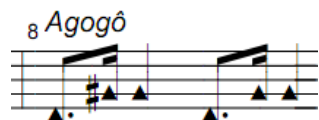
The image shows a musical staff in 4/4 time. The lyrics are: "na fazenda, na fazenda, na fazenda Quando o cavalo passa". Above the staff, there are rhythmic patterns represented by 'x' marks. The first pattern is "x . x x x", the second is "x . x x x", and the third is "x . x x x". Above the second and third patterns are the numbers "2" and "3" respectively. Above the fourth pattern is the word "Coco". Above the fifth pattern is the number "4". The phrase "Quando o cavalo passa" is circled in red.

Essa circunstância pode ser aproveitada para se conversar, por exemplo, sobre questões como a consonância voz/instrumento, entoação, apresentar estilos populares que também usam a fala ritmada como o hip-hop, o samba de breque, entre outros.

No que concerne aos ritmos, que foram executados fluentemente, pudemos observar o preenchimento do compasso quaternário pela recorrência de determinados agrupamentos, especialmente a célula colcheia pontuada + semicolcheia, no ritmo vocal (exemplo a), no coco, representando o cavalo (exemplo b) e no agogô, representando o bem-te-vi (exemplo c):

The image shows two musical examples. Example a) is a musical staff in 4/4 time with the lyrics "na fazenda, na fazenda, na fazenda". Above the staff, there are rhythmic patterns represented by 'x' marks. The first pattern is "x . x x x", the second is "x . x x x", and the third is "x . x x x". Above the second pattern is the number "2". Example b) is a musical staff in 4/4 time with the word "Coco" above it. Above the staff, there are rhythmic patterns represented by 'x' marks. The first pattern is "x . x x x", the second is "x . x x x", and the third is "x . x x x". Above the second pattern is the number "4".

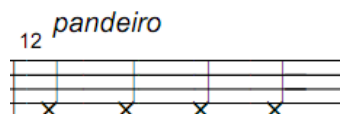
c)



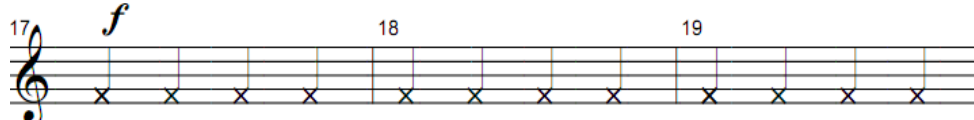
Esses agrupamentos estão diretamente articulados aos timbres dos instrumentos na medida em que tanto a escolha do timbre quanto o ritmo específico de cada um procurou corresponder às características do animal (ver na partitura ao final do artigo anexo). Portanto, parece que esses elementos foram pensados, de modo literal, em relação aos animais, personagens da música. Importante lembrar que a escrita e o trabalho sobre os agrupamentos rítmicos que apareceram na composição ainda não haviam sido trabalhados no programa com a turma, oportunizando ao professor/pesquisador conhecer a bagagem musical dos alunos, no que concerne a esse aspecto.

Quanto à marcação do pulso, essa não foi enfatizada, exceto por algumas passagens que sugeriram uma ideia de regularidade de tempo representadas como no trecho referente ao *elefante*, tocado pelo pandeiro (exemplo d), e na parte final com todos juntos (exemplo e).

d)



e)



Destaco também nesse trabalho que a forma musical foi pensada e executada de maneira clara e organizada, o que demonstra um cuidado e uma reflexão de como iriam apresentar a ideia. O início da composição caracteriza-se como *tutti*, para, em seguida, cada um apresentar individualmente sua frase rítmica precedida pelo verso correspondente. Passadas as seções individuais, todos tocam novamente juntos, culminando com um fechamento, uma espécie de coda, constituída por uma pausa que é interrompida pelo sininho, em *pianíssimo*, e concluindo com o canto do galo (ver anexo). Essa forma de organização poderia ser aproveitada, por exemplo, para se conversar sobre forma e estruturação musical e relações *tutti/solo* numa música. Nesse sentido, vemos que aspectos como esses, surgidos de uma prática dos alunos, podem e devem ser aproveitados e articulados a itens do programa planejado. Como oportunidade de

aprofundamento, fica a sugestão de desenvolvimento do que emergiu como expressão dos alunos, somando-se ao estabelecido pelo professor como programa para a turma.

Expectativas

Apresentadas essas questões, consideradas por mim relevantes, e iluminadas a partir desse processo de criação, enfatizo que tantos outros aspectos emergidos dessa experiência podem ser aproveitados e aprofundados no decorrer da execução do programa curricular da turma, fazendo com que suas vozes, suas expressões e suas produções apareçam junto a exemplos trazidos pelo professor. Dessa forma, apontando para uma articulação significativa entre o discurso do aluno e a disciplina.

Ainda há muito que explorar sobre uma prática musical dessa natureza. Optei não só por abordar as questões musicais, mas também abrir um espaço para o avanço em outras questões que possam vir a contribuir para um conhecimento mais global e integrado das turmas, possibilitando “afinar” os interesses da instituição, principalmente na pessoa do professor, com o interesse dos alunos. Dessa maneira, acredito proporcionar uma contribuição para construir o conhecimento musical de forma mais autônoma, efetiva, envolvente e representativa para o educando, ao mesmo tempo em que construímos a possibilidade de turma e professor conhecerem-se como um coletivo de aprendizagem.

Portanto, a análise desta experiência de criação musical em grupo apresenta-se como um campo fértil para tratar e acompanhar diversas questões tanto musicais como culturais e sociais. A continuidade dessa exploração nos remete a uma espécie de arqueologia, onde muitos outros “vestígios” a serem descobertos podem nos apresentar novas perspectivas frente ao que um processo de criação pode revelar.

OS ANIMAIS DA FAZENDA

Turma 404 / UESCI / 2010

Na fa - zen - da, na fa - zen - da, na fa - zen - da.

Coco.....

3 Quan - do_o ca - va - lo pas - sa:

Ganzá.....

5 A co - bra vai ras - te - jar: O

Agogô.....

7 bem - te - vi vai can - tar: O

Clava.....

9 pi - ca - pau vai se_as - sus - tar: O

pandeiro.....

11 e - le - fan - te vai che - gar: O

Sininho.....

13 si - no da va - ca vai to - car: E

15 **Todos os instrumentos livremente**
to - dos jun - tos va - mos can - tar: *f*

18 *Sininho*.....
pp Co-co-cóoooo!!

Obs.: A voz é entoada; as divisões de unidade de tempo e as pausas são aproximadas; e a pulsação pode variar.

Prof. João Lanzillotti

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Maria F. S. *Processos de significação da escrita rítmica pelas crianças*. 2001. 1v. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2001.
- BRITO Teca A. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- FREITAS, Maria T. A. (org.). *Vigotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.
- PEDERIVA, Patrícia L. M. *A atividade musical e a consciência da particularidade*. 2009. 1v. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2009
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa T. de O. Fonterrada, Magda R.G. da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. UNESP, 1991
- SENA, Maria A.S.R. *Construindo a identidade coral: a formação do pensamento musical a partir da teoria dos complexos de Vigotski - um estudo de caso*. 2002. 1v. 199 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Instituto Villa-Lobos. Rio de Janeiro, 2002.
- VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Versão para e-book. Edição: Ridendo: Castigat Mores, 2001.
- _____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.
- WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Imaginação, Música e produção de sentidos: atividades criadoras em um contexto de musicoterapia com educadores. *Psicologia & foco*, Aracaju, Faculdade Pio Décimo, Vol.3. n° 2, p. 20-34, jul./dez 2009.