

O Desenvolvimento da Autonomia dos Estudantes do Ensino Básico da Guitarra Clássica em Regime Articulado: Uma Experiência Lúdica



Revista Portuguesa
de Educação Artística

The Development of Students Autonomy in an
Articulated Regime of Classical Guitar Basic
Education: A Playful Experience

Eduardo Daniel Martins Baltar Soares

Academia de Música de Espinho – Escola Profissional de Música de Espinho
edubaltarsoares@gmail.com

RESUMO

Ao longo da nossa experiência no contexto do ensino básico da música em regime articulado em Portugal, observamos a vigência de um conjunto de práticas educativas musicais baseadas na procura da máxima produtividade, uma tendência que actualmente goza de grande aceitação social. Na nossa opinião, estas práticas podem promover hábitos negativos que não proporcionam uma formação musical e humana completa, nem facilitam a progressiva autonomia dos alunos. Tendo em consideração este facto, no presente trabalho pretendemos criar e testar um conjunto de estratégias educativas, baseadas no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, que permita aos alunos, desenvolver quatro aspectos que julgamos fundamentais da aprendizagem musical, a saber: auto-percepção, imitação, memória e criatividade.

O nosso objectivo principal é utilizar e criar ferramentas lúdicas originais e, através delas, lançar um olhar crítico sobre a relação que tem o estudante com o seu instrumento musical. Esperamos que estes jogos permitam complementar a formação tradicional do ensino da música centrada na leitura de partituras e no aprimoramento técnico e que possibilitem a ampliação do espectro de competências motoro-cognitivas trabalhadas na aula de Guitarra Clássica. Com efeito, durante a nossa investigação, pudemos constatar elevados níveis de interesse, empenho e participação dos alunos na realização das tarefas propostas, assim como apreciar resultados positivos ligados ao domínio de ferramentas utilizadas para desenvolver as competências de imitação, memória e criatividade.

Palavras-chave: Autonomia; Guitarra Clássica; Ensino da Música

ABSTRACT

Throughout our experience in the context of basic music teaching in Portugal, we observe the presence of a set of educational musical based on the search for maximum productivity, a trend that currently enjoys wide social acceptance. In our opinion, these practices can promote negative habits that do not provide a complete musical and human education nor facilitates the progressive autonomy of students. Taking this into account, in this paper we intend to create and test a set of educational strategies based on Theater of the Oppressed by Augusto Boal, enabling students to develop four aspects that we consider fundamental in musical learning, namely: self perception, imitation, memory and creativity.

Our main aim is to use and create original and entertaining tool and, through them, cast a critical eye on the relationship that the student has with his instrument. Hopefully these games may complement traditional training of music teaching centered on reading scores and technical improvement and enable the expansion of the spectrum of cognitive skills worked in the classical guitar classroom. Indeed, during our investigation, we found high levels of interest, commitment and participation of students in all tasks, as well as visible and positive results linked to the domain of tools related to the development of the skills of imitation, memory and creativity.

Keywords: Autonomy; Classical Guitar; Music Education

Objetivo

O presente artigo pretende descrever, refletir e avaliar o impacto da utilização de algumas ferramentas pedagógicas inspiradas no Teatro do Oprimido na aula de guitarra clássica no contexto do ensino articulado em Portugal.

A nossa proposta pretende explorar, um modelo circular de aprendizagem musical baseado em quatro vértices: autoconsciência, imitação, memória e criatividade, com a ajuda de ferramentas educativas lúdicas, logo nos primeiros tempos de aprendizagem do instrumento

Em Torno do Papel da Educação Musical na Sociedade Portuguesa Atual

Observando em muitos meios de comunicação social, em conversas informais e apoiados no estudo de Rui Brites¹ constatamos que muitos dos valores sociais actuais em Portugal se fundam na autopromoção baseada no poder e realização pessoal, existindo fortes preconceitos em relação a mudanças de hábitos sociais. Havendo, por outro lado, uma visível exigência de resultados rápidos e inúmeras medidas políticas que fomentam o aumento de produtividade em qualquer área de actividade humana, questionamo-nos, então, sobre qual é o papel da educação neste tipo de sociedade: será uma educação para a produção e consumo em massa, para a mecanização baseada na repetição inócua? Que sociedade “criminaliza” o erro, valorizando mais um número numa pauta final de avaliação do que a exploração e a descoberta de competências motoras e cognitivas dos seus alunos?

O ensino que pensámos e que serve de apoio para o presente projecto é baseado no trabalho de ferramentas e competências críticas que, ao invés de garantir resultados imediatos de aprendizagem, pretende ajudar o aluno a desenvolver um pensamento singular e crítico perante a música e tudo o que o rodeia. Trata-se de uma abordagem que pretende substituir a atitude negativa do aluno perante o erro pelo desafio e a exploração das suas capacidades.

O posicionamento social do presente trabalho pretende relativizar a importância, que podemos constatar ao longo do tempo, dada por um conjunto de actores educativos às notas ou aos resultados de um determinado momento de avaliação perante a importância e benefício do trabalho constante, da exploração da curiosidade e qualidades naturais dos alunos e da livre expressão da sua criatividade.

Na verdade, temos verificado, ao longo da nossa relativamente curta experiência como docente do ensino especializado de música, que as práticas pedagógicas habituais limitam, logo nos primeiros anos de aprendizagem, a relação de ensino-aprendizagem do aluno com o seu instrumento e que podem, eventualmente, ajudar a explicar o forte abandono escolar do regime articulado da música no final do ensino básico. Na verdade, um estudo realizado sobre o abandono do ensino especializado da música no norte de Portugal mostrou que a esmagadora maioria dos alunos que abandonaram este regime de ensino tendo completado o 4.º grau ou mais continuou a tocar o seu instrumento (Sousa, 2003). Faltando aprofundar a relação entre a evidência de existir uma motivação intrínseca em tocar um instrumento musical e o abandono do ensino oficial e gratuito da música não podemos deixar de sublinhar esta aparente contradição.

A verdade é que deparámos com a insistência generalizada no trabalho exclusivo de algumas competências musicais ligadas, sobretudo, à leitura musical e ao aprimoramento técnico do instrumento, havendo, muitas vezes, um espaço residual para o trabalho de outras competências cognitivas como a memória e a imitação, competências que julgamos ajudarem os alunos a descobrirem de forma mais autónoma os seus próprios universos musicais. De alguma forma, o conceito de autoconsciência corporal e a expressão da criatividade dos alunos – competências que julgamos fundamentais para a expressão do ser humano na sua totalidade – é secundarizada face à necessidade de aprender um conjunto de obras a apresentar num exame.

Defendemos, então, um ensino instrumental baseado, não só, no domínio das competências elementares de leitura, correcta apresentação postural e domínio técnico do instrumento, mas também no trabalho da memória, criatividade, das capacidades de imitação e das diversas competências auto perceptivas, porque julgamos que, desta forma, conseguimos fornecer uma educação musical crítica e completa. Estabelecendo a comparação com o conceito de Sociedade Permissiva de Controlo pensado por Slavoj Žižek² em que tudo é permitido, mas desprovido da sua essência

¹ ess.cies.iscte.pt/content/documents/valores%20dos%20portugueses.pdf, visto em 24 de outubro de 2013.

² <http://www.youtube.com/watch?v=J7WpVTyXWBI>. Visto em 24 de outubro de 2013

(como encontrar café sem cafeína, sobremesas sem gordura), julgamos que o ensino instrumental desprovido do trabalho das competências próprio perceptivas e criativas é um ensino musical incompleto, uma vez que não prevê a essência de qualquer actividade artística: a expressão pessoal.

Algumas Considerações sobre a Aprendizagem Musical

Segundo Lino (2010) a aprendizagem pode ser definida “como um processo pelo qual se altera o comportamento de forma permanente e duradoura que ocorre pela experiência continuada, ou, ainda, como uma acção intencional de mudança que pressupõe um objectivo e um planeamento”.

A operacionalização deste mecanismo de evolução humana implica, segundo a nossa perspectiva, a utilização circular de alguns conceitos chave: **motivação, auto-percepção, imitação, memória e criatividade**.

Vejamos porquê.

Auto-percepção

Segundo Victor da Fonseca (Fonseca, 2001) e Giovanina Freitas (Freitas, s.d.) a sensibilidade estética (capaz de produzir arte e cultura) é tributária da arquitectura corporal do Homem e reúne em si três tipos de sensibilidade: visceral, ligada aos sentidos do gosto e olfacto; muscular, relacionada com o tacto e capacidades de motricidade fina; espaço-temporal, dependente da visão, audição e capacidades cognitivas. Este poder criativo do Homem decorre, segundo Fonseca (2001), da sua superior sensibilidade sensorial e superior expressão corporal, e o seu sentido do belo é construído a partir da recriação e imitação da Natureza. O ser humano como artista acabou por alterar os seus limites corporais e motores, criando códigos motrizes carregados de significado emocionais e sociais.

Esta noção tem um forte impacto na noção de aprendizagem que pretendemos adoptar neste projecto. Concordando com Freitas (s.d.), consideramos que a actividade postural e sensorio-motora são o ponto de partida para a actividade intelectual e desenvolvimento da criança, uma vez que a percepção adquire lugar mediante a acção corporal, muitas vezes estimulada pela imitação.

Desta forma, a aprendizagem de um novo gesto na

guitarra cria na criança uma nova sequência ordenada de sub-rotinas e hábitos modulares ou, outras vezes, baseia-se em informações já integradas no cérebro, onde a noção do corpo ocupa um lugar muito significativo. De uma forma circular, a aprendizagem põe em desenvolvimento operações progressivamente mais complexas, permitindo ao ser humano evoluir em termos de consciência através de conhecimento cada vez mais profundo do seu próprio corpo.

Gardner citado em Pederiva (2007) afirma existir uma inteligência corporal nos seres humanos, a qual abrange o controlo dos movimentos do corpo e a capacidade de manusear objectos em propósitos funcionais ou expressivos. É este controlo do movimento do corpo e do gesto intencionado que está na raiz da expressão artística.

Se pensarmos que a expressão sonora é o domínio do ruído, então para dominar um ruído precisamos de dominar um gesto a partir da tomada de consciência do nosso próprio corpo. Daí que muitas metodologias de aprendizagem musical (Dalcroze, Gainza, Orff, etc.) utilizem o corpo como base para a aprendizagem musical, porque é com o corpo que sentimos, e é no diálogo, por vezes silencioso, de corpos que evolui o processo criativo e educativo. Desta forma, no nosso contexto interventivo, a auto percepção, enquanto capacidade de perceber o próprio corpo e gestualidade dentro de um ambiente é o principal vértice da complexa figura geométrica desse processo e do qual a relação do corpo com o próprio instrumento é o elemento chave.

Imitação

Segundo a perspectiva de Vigotsky, citado em Benedetti e Kerr (2009) qualquer processo de ensino-aprendizagem assenta em elementos comuns que fazem parte do processo de transmissão e apropriação de conhecimentos. Desta forma, observação, imitação, execução e repetição são elementos inerentes à natureza desse processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A imitação é um caminho para o aluno apreender e interiorizar o mundo na totalidade das suas características e significados. Imitando, tornamos interior aquilo que é exterior (acções, conhecimentos, raciocínios). Esta estratégia de aprendizagem significa a compreensão e a intuição dos significados e sentidos sociais dos conteúdos imitados. Quando a criança imita, as matérias imitadas tornam-se acessíveis cognitivamente. Por isso, para autores como Vigotsky, a imitação (e a repetição) tem o poder de impulsionar

o desenvolvimento psicointelectual, proporcionando aprendizagem efectiva, desde que aconteçam em determinadas circunstâncias e momentos. (Benedetti e Kerr, 2009) Isto é, com processos de apropriação e aprendizagem activos, a criança selecciona e filtra os conteúdos que interioriza (ainda que inconscientemente), agindo selectivamente em relação aos estímulos e informações do meio externo (Benedetti e Kerr, 2009).

Em relação à aprendizagem musical, a nossa experiência distingue dois tipos de utilização de práticas pedagógicas baseadas na imitação: imitação para a repetição, ligada ao ensino tradicional de música e às práticas educativas que tendem a centrar-se na observação de elementos teóricos (leitura, escrita musical e no domínio de diferentes conceitos teórico-musicais), em que imitação e repetição funcionam como uma base para o domínio técnico, sendo um ponto de partida para a repetição e não para a criação; imitação para a criação, relacionada com os processos de aprendizagem musical informal e que, por sua vez, tendem a apresentar os elementos observação, imitação e repetição como actividades constantes acontecendo permeadas pelos sentidos da prática musical integral (Arroyo, 2000)

Neste contexto quem imita quer apropriar-se para depois recriar. Num exemplo concreto, muitos de nós imitamos os nossos músicos preferidos tocando ao mesmo tempo que as suas gravações. Queremos aprender o seu *rubato*, queremos copiar o solo de guitarra eléctrica, etc. Este tipo de imitação ganha significado naquele momento em que fundimos o nosso som com o som do músico que admiramos, porque a imitação tem um valor intrínseco, exige uma atenção constante e uma utilização permanente de todos os sentidos. Neste contexto, a imitação faz parte de um processo maior que se destina a encontrar a nossa maneira de tocar.

Não encontramos nenhuma contradição quando propomos ferramentas pedagógicas baseadas na imitação e recusámos os contextos educativos que prevêm o treinamento ou a domesticação do aluno. Estamos conscientes de que

“[...] quando imitação e repetição são realizadas sem o foco da atenção consciente; quando são realizadas sem sentido pelo executante, corre-se o risco de se tornarem práticas inócuas, cujo único efeito é adestrar e não desenvolver musicalmente.” (Snyder, 2000)

Sem dúvida, podemos afirmar que uma aprendizagem baseada na imitação que envolva todo o corpo e que parta de bases sensoriais concretas é também uma aprendizagem

do próprio corpo, uma vez que imitando corrigimos os nossos próprios gestos.

Memória

A memória, ao permitir marcar as fronteiras do tempo e perceber a sequência dos eventos na sua totalidade, está na base de qualquer percepção ou aprendizagem. Ao ouvirmos uma peça musical percebemos um contínuo uniforme de estímulos, mas o que parece realmente acontecer é a distinção de diferentes níveis de percepção por diferentes relações temporais. Dito de outra forma, diferentes fenómenos musicais (uma nota, uma melodia, uma peça) são percebidos e distinguidos pelos diferentes tipos de memória (memória imediata, memória a longo prazo, memória a curto prazo), de acordo com a forma como se estendem no tempo (Snyder, 2000). Simples consciencializações da mudança de altura, proveniência ou intensidade de um som põem em evidência os processamentos iniciais da informação acústica, sendo que o facto de nos referirmos a um som mais grave ou mais agudo, mais *forte* ou mais *piano* pressupõe uma comparação, e, desde logo, uma memória. Serão as percepções e as consequentes comparações com os modelos mentais armazenados que vão permitir definir as fronteiras das qualidades de um som (seja altura, intensidade ou timbre). É esta mesma percepção ou memória inicial que vai permitir definir uma sequência dos eventos sonoros, aquilo que descrevemos como sendo rápido ou lento. A percepção destes elementos numa escala de tempo próxima a um presente imediato permite fazer agrupamentos melódicos e rítmicos na memória, ou seja, ouviremos uma melodia quando detectarmos múltiplos eventos e conseguirmos estabelecer padrões musicais que se estendem num tempo mais ou menos longo. Ao alargarmos o espaço temporal das nossas percepções tornamo-nos conscientes de como as unidades musicais básicas se distribuem e definem a forma de uma peça musical, e este tipo de consciência refere-se muitas vezes ao facto de “estarmos” em determinado sítio da música. E quanto maior for a nossa percepção musical, melhor vamos conseguir imitar.

Num estudo que relaciona diferentes tipos de imitação com a utilização de diferentes níveis de memórias na promoção de diversas formas de processamento da informação musical, Ricardo Freire afirma que a escolha de um tipo de imitação, que implica o uso de um determinado tipo de memória, possibilita compreender melhor qual o modo de aprendizagem envolvido nas diferentes actividades educativas (Freire, s.d.).

O autor distingue imitação longa, relacionada com a memória de longa duração; imitação curta, relacionada com a memória de curta duração; imitação operacional, relacionada com a memória operacional; e imitação espelho (Freire, s.d.).

A imitação curta, vinculada à memória de curto prazo, pode ser trabalhada por meio de actividades nas quais os sujeitos podem, após poucas audições e visualizações, memorizar trechos musicais curtos e tentar descodificá-los através do instrumento. Neste caso, os trechos a serem imitados são de curta duração e cada trecho pode ser imitado várias vezes antes de outro trecho ser apresentado. Assim, a acção de ouvir e imitar trechos curtos reforça a memória de curta duração que, a partir, do armazenamento de trechos mais longos pode construir uma memória de longa duração (Freire, s.d.).

A memória operacional apresenta características distintas das memórias curta e longa. Para acedermos a ela é necessário relacionar pequenas quantidades de informação trabalhadas em tempo real (Freire, s/d). Segundo o mesmo autor, a imitação operacional pode ser trabalhada a partir da repetição de pequenos grupos de três ou quatro notas, que precisam de ser imitados imediatamente, para que as informações sejam mantidas ou ensaiadas mentalmente. A imitação operacional distingue-se da memória de curto prazo por depender da repetição imediata e da relação entre as informações que são armazenadas em tempo real.

Neste tipo de imitação espelho, a aprendizagem ocorre a partir da microestrutura, da identificação de cada nota apresentada. No início, é necessário uma curta fracção de segundo antes da imitação, mas o tempo de resposta pode ser reduzido consideravelmente a partir de uma prática progressiva, permitindo uma interacção musical em tempo real, cujo estímulo e resposta musicais ocorrem tão rápido de maneira que sejam percebidos como uma reverberação sonora ou um eco (Freire, s.d.).

Criatividade

Uma mentira é fantasia, invenção ou imaginação? Mas imaginação não é também fantasia? E as imagens da fantasia não podem ser sonoras? Os músicos não falam de imagens sonoras, de objectos sonoros? (...) Com efeito, todas estas faculdades humanas actuam em simultâneo e é difícil distinguir as suas diferentes actividades ou respectivas operações. (Munari, 2007)

O Sistema de Ensino português afirma explicitamente a

necessidade de estimular a criatividade em todos os níveis de ensino. A Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro pretende assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses, aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética. É, portanto, nosso dever enquanto professores promover a criatividade musical dos nossos alunos.

Autores como Santos (2005) consideram a criatividade num contexto educativo como uma defesa de um conceito de aprendizagem não sustentado pela lógica de acumulação de informação, mas pela lógica de construção e reconstrução de conhecimentos por parte do aluno. Criatividade como criação.

Para Anna Craft o conceito de Pensamento de Possibilidades é o motor do processo criativo. Envolve, essencialmente, uma transição na compreensão dos estímulos sensoriais, por outras palavras, implica a mudança da pergunta “*O que é isso?*” para “*O que posso fazer com isso?*” (Craft, s.d.)

Na sala de aula, fantasiar implica uma atmosfera de auto-estima e segurança ao experimentar novas ideias, respeitar perguntas inusuais e ideias dos alunos, ter sensação de liberdade para experimentar e inovar, estimular no aluno a capacidade para explorar consequências para acontecimentos imaginários, pensar em termos de possibilidades, de fazer julgamentos, sugerir modificações e aperfeiçoar as suas próprias ideias, criar espaços de divulgação das ideias. (Santos, 2005) Partindo dessa ideia, Anna Craft adianta:

Fostering children's possibility thinking can be seen as building their resilience and confidence and reinforcing their capabilities as confident explorers, meaning-makers and decision-makers (Craft, s.d.).

De facto o estímulo da criatividade é um sinal de confiança nas capacidades dos alunos, uma forma de mostrarem a sua bagagem cultural. Na verdade, vários estudos sugerem que a prática que promove o uso de competências criativas de forma eficiente está baseada no conceito de “*inclusive learner*”, isto é, baseiam-se em práticas educativas que tomam em consideração as ideias das crianças e as envolvem como co-participantes no contexto de aprendizagem (Craft, s.d.).

Munari reconhece que os jogos são a melhor ferramenta para a criança expandir a sua criatividade. O jogo afigura-se como um planeta de regras próprias no qual a fantasia da criança tem o céu como limite. Segundo o autor italiano:

O alargamento do conhecimento e a memorização dos

dados, devem ser feitos, naturalmente, na idade infantil, através do jogo. (...) estes novos jogos permitem que a criança intervenha, participe, ponha em acção a sua fantasia para ajudar a resolver problemas simples ou visualizar acções sempre diferentes (...) Depende dos educadores se esta pessoa, mais tarde, vai ser criativa ou apenas repetidora de códigos. Depende destes primeiros anos, da experiência, da memorização dos dados, se o indivíduo vai ser livre ou condicionado. (Munari, 2007)

Facilmente recordamos, neste ponto, as palavras de Freire e Boal no que diz respeito à educação e ao papel activo da criança no contexto escolar:

Freire afirma que cultura é todo o resultado da actividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. Assumindo a cultura enquanto 'aquisição crítica e criadora', Boal também acentua a percepção de que todo ser humano precisa de uma formação crítica e criadora, enquanto um dos pilares do processo de conscientização (Teixeira, 2007).

Afirmamos que criar é recordar, e segundo a perspectiva de Bruno Munari que funda a criatividade na criação de relações entre objectos e conhecimentos adquiridos, essa relação nasce com a percepção, com a utilização aguda dos cinco sentidos e com a eficaz utilização das diferentes memórias. As suas palavras que sublinham a importância de uma bagagem cultural rica:

Se queremos que uma criança se torne uma pessoa criativa, dotada de fantasia desenvolvida e não sufocada (como em muitos adultos) temos, portanto, de fazer com que a criança memorize o maior número de dados possível, no limite das suas possibilidades, para lhe dar a possibilidade de criar o maior número de relações possível, para lhe dar a possibilidade de resolver os seus problemas de todas as vezes que se apresentarem (Munari, 2007).

A criatividade é uma capacidade inata do ser humano, recusá-la durante o processo educativo é aceitar o aluno somente em parte. Dificultar a sua utilização é travar uma faculdade natural e é também rejeitar uma ferramenta de síntese das capacidades perceptivas e mnemónicas.

O Teatro do Oprimido, Propósitos e Ferramentas Transversais

O nosso primeiro contacto com os exercícios e jogos do Teatro do Oprimido aconteceu em algumas oficinas especializadas. Desde então, nasceu a curiosidade de adaptar estes jogos teatrais para a aula de guitarra.

Vincando o espírito dinâmico, criativo e colectivo, estes exercícios/jogos afiguram-se, para nós, como ferramentas iniciais de trabalho que apontam maneiras originais e singulares de cada um se relacionar com o seu corpo uma vez que o objectivo destas ferramentas é a desmecanização física e intelectual dos actantes

A ideia surgiu na década de 70, época em que Augusto Boal era director do Teatro de Arena de São Paulo e um dos principais colaboradores na criação e consolidação da dramaturgia brasileira. O projecto reúne exercícios, jogos e técnicas que buscam a "desmecanização" física e intelectual dos actores e, especialmente, a democratização da peça, estabelecendo uma relação intrínseca com o espectador. Procuram-se criar as condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios de produzir teatro e, assim, amplie as suas possibilidades de expressão (Boal, 2002).

Antes de qualquer espectáculo, o grupo de espectadores³ deve preparar-se trabalhando os referidos jogos e exercícios para poder intervir. Estes últimos partem de uma lógica de criação de relações interpessoais, para favorecer a desconstracção, o relaxamento e a concentração e procurar chegar à desmecanização dos participantes.

Não nos parece despropositado abrir aqui um parêntesis para associar esta forma de teatro com a Pedagogia do Oprimido criada por Paulo Freire. Na verdade nasceu dela, e, por conseguinte, tem muitas semelhanças genéticas.

Marcados por um contexto de convulsão política e produtos de um país de fortes contrastes sociais, Freire e Boal trabalharam de modo crítico e participativo na construção de subsídios teórico-práticos no universo cultural e educativo com o propósito de atenuar as práticas sociais excludentes.

³ O conceito de espect-actores foi criado por Augusto Boal para se referir à plateia que num momento observa e noutro intervém.

Uma ideia transversal a Boal, Freire e à realidade do ensino da música em Portugal é a necessidade de democratização da produção cultural a todas as classes sociais. Se os dois pensadores brasileiros partem do entendimento da arte e da educação enquanto linguagem capaz de humanizar e tornar consciente o oprimido das suas fortes ferramentas para a luta social, nós encaramos o ensino especializado da música em Portugal como uma oportunidade singular de enriquecimento humano, de assimilação de novas formas de relação interpessoal em contexto educativo e da construção de ferramentas críticas de autoconhecimento, para além de proporcionar um assinalável domínio de um leque de competências musicais.

Sentindo uma proximidade entre os propósitos de Augusto Boal e o nossos próprios propósitos educativos que visam a formação de alunos autónomos e auto-conscientes, foram concebidos, no âmbito deste estudo, materiais didácticos inspirados no Teatro do Oprimido cujo suporte são o corpo, instrumento e mente dos alunos e professor. Eles são, na sua maioria, adaptações do “arsenal” do Teatro do Oprimido feitas pelo autor deste trabalho, existindo alguns jogos originais que poderão dizer respeito, sobretudo, à relação entre o instrumento e o corpo. Os jogos estão direccionados para o trabalho das capacidades auditivas e sensoriais, privilegiando o trabalho de imitação e cultivando a utilização de competências mnemónicas e imagéticas.

Escolhemos chamar jogos a este conjunto de estratégias com uma clara intenção de criar actividades estruturadas com uma forte componente prática e com regras bem definidas pelos participantes, que impliquem o trabalho cooperativo e desafiante entre dois ou mais “jogadores”. Queremos trazer para a sala de aula a atmosfera de desafio positivo, a intervenção do aluno no processo educativo sem esquecer o carácter lúdico, conscientes de que:

em nossa cultura o brincar possa ser visto por alguns como mera recreação, passatempo ou descarga de emoções, diferentes autores têm afirmado sua complexidade e relevância. Brook (1968) escreve que brincar pode ser um árduo trabalho! Redin (1998) e Fortuna (2003) afirmam que brincar é uma ferramenta para aprender a viver, uma actividade imprevisível, não linear, improdutiva, livre, regulamentada, que separa o tempo e o espaço na acção lúdica. Gainza (1983) ressalta que a criança que brinca é o adulto que cria. (Lino, 2010).

Jogar com música é uma experiência sonora que cultiva

a escuta, mobiliza o corpo e suspende o automatismo das acções, empurrando a criança para entrar em relação com o som. Num contexto educativo onde cada vez mais se privilegiam as práticas de ensino em grupo (lembrando a Portaria n.º 691/2009), não queremos esquecer que música é uma forma integrada de socialização.

Os Jogos do Oprimido como Ferramentas para uma Aprendizagem Musical Autónoma

Acreditamos que um foco permanente em exercícios que privilegiam de forma directa ou indirecta a utilização de competências de **auto-percepção, imitação, memória e criatividade** permite-nos sublinhar o respeito que temos pelo aluno enquanto ser humano criador de cultura e portador de uma bagagem cultural própria, por oposição à figura de aluno receptor e mudo. Por este motivo os jogos (que iremos descrever em seguida) não preveem a utilização de partituras da sala de aula, colocando o aluno, as suas capacidades e limitações no centro do processo educativo. Estamos convictos que essa alavanca para o autoconhecimento corporal, emocional e cognitivo coloca o aluno numa posição mais confortável para, ele próprio, assumir a educação como um acto de autonomia.

Numa lógica circular afirmamos que um aluno com boas capacidades sensitivas e mnemónicas vai ser capaz de criar imagens mais aproximadas da realidade do seu próprio corpo, dominando-o de uma maneira mais controlada. Com o auxílio de uma autoconsciência próxima da sua verdadeira essência, as competências ligadas à audição, visão e tacto estarão mais apuradas garantindo uma absorção da realidade mais próxima da verdade. Da mesma forma, podemos afirmar que um aluno consciente do seu próprio corpo tem mais possibilidades de ser um aluno autónomo capaz de gerir as suas próprias aprendizagens. Não esquecendo que auto percepção é um mecanismo de auto-regulação, de controlo de gestos e da sensibilidade muscular, uma forma de tornar um movimento corporal num gesto carregado de significado artístico.

A imitação apresenta-se como uma importante ferramenta de trabalho da autoconsciência corporal. Para além de ser um veículo de consolidação de aprendizagens, é um recurso que envolve todo o corpo e os sentidos

visuais, auditivos e tácteis dos alunos. Uma ferramenta de trabalho e um exercício de inteligência corporal que permitiu desenvolver a criatividade dos alunos e trabalhar a percepção dos seus próprios gestos. Os jogos de imitação (ver os jogos Diálogo de Ritmos, Jogo de Bola Peruano, Espelho, etc.) criam um conjunto de níveis de acção e reacção em permanente reajuste. Pretendemos com esta rede de ligações que exista uma permanente atenção na utilização do próprio corpo, em especial das partes do corpo envolvidas nas tarefas de motricidade fina.

Muitos dos jogos que propomos são matizados pelo trabalho de aspectos ligados à criatividade e à memória. Na verdade, a maioria dos jogos de imitação tinham um carácter criativo. A imitação pressupõe um modelo e uma cópia. Se damos a oportunidade ao aluno de ser o modelo, o jogo de imitação torna-se num exercício de criatividade, onde o aluno intervém activamente e tem a oportunidade de sintetizar os seus conhecimentos técnicos (escalas, pequenos arpejos) em padrões musicais criados por si, trabalhando aquilo que chamamos de Criatividade Espontânea. Mas contemplámos também a criação de jogos onde a criatividade era a competência principal a ser trabalhada – os jogos de Criatividade Lenta (verificar as actividades Música em Palavras, Mudar a História), onde se pretende que os alunos sejam capazes de criar ou associar um imaginário a uma canção ou melodia que estejam a trabalhar.

Sem memória não há criatividade e sem imitação não há memória. Foi com este princípio que decidimos abordar o trabalho da memória durante a nossa intervenção. Excluímos o trabalho da memória a longo prazo (corporizada na memorização das peças aprendidas ao longo dos períodos lectivos), uma vez que entendemos que as práticas educativas habituais colocam já alguma ênfase nesse aspecto. Decidimos trabalhar a memória a curto prazo e a memória operacional (verificar os jogos Cookies, Caleidoscópio, etc.).

De seguida, apresentamos uma lista de jogos criados a partir do arsenal do Teatro do Oprimido: os jogos são, pela sua natureza, pedagogicamente ricos e de uma assinalável transversalidade no que toca às competências que abordam..

Diálogo de Ritmos

CRIATIVIDADE; RITMO; IMITAÇÃO; COESÃO DO GRUPO

Formam-se duas equipas, cada uma com um líder. O jogo começa quando um dos líderes repete um ritmo no seu instrumento quatro vezes em direcção ao líder da outra

equipa como se dialogasse. O grupo do primeiro líder imita o ritmo sugerido três vezes. O segundo líder deve então sugerir outro argumento, outro ritmo que repete três vezes.

O seu grupo imita três vezes o novo ritmo, continuando o diálogo. As frases rítmicas podem ter a duração e a simplicidade que cada um escolhe.

Círculo de Imitações

RITMO; IMITAÇÃO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO

Os participantes formam um círculo. Um deles, no meio, cria uma frase melódica/ritmo na guitarra, que executa de forma continuada. O restante círculo imita, na melhor maneira possível, este elemento musical de forma sincronizada com a pessoa no centro do círculo. Sem interrupção do movimento, o participante que se encontra no centro aproxima-se de outra pessoa escolhida por si ao acaso, desafiando-a a colocar-se no centro do círculo e alterando este gesto musical inicial. O grupo deve agora imitar o novo movimento, prosseguindo o jogo desta forma até chegar a um final.

Jogo de Bola Peruano

CRIATIVIDADE; RITMO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO; IMITAÇÃO

Dentro de um conjunto de recursos musicais sugeridos previamente (vamos chamar bola a pequenas melodias, sequências de acordes, escalas, ou formas mais livres de interagir com o instrumento), cada par de participante posiciona-se de uma forma aleatória pelo espaço. Em seguida, cada um reproduz de uma forma rítmica o recurso musical que mais lhe agrada e durante o tempo necessário para que o seu parceiro perceba o seu padrão e que ele próprio perceba o padrão musical do parceiro.

Em seguida cada participante troca de par levando consigo a bola sugerida pelo seu par. O jogo repete-se agora com novos pares que devem perceber qual é a nova bola e levá-la consigo sempre que houver troca de pares.

No final do jogo pode ser sugerido cada um recuperar a sua bola original e até mesmo traçar o caminho de um determinado recurso musical apontado as suas alterações.

Brisa na Palmeira

IMITAÇÃO; CRIATIVIDADE; AUDIÇÃO DE GRUPO

Dispostos num círculo, é pedido a um aluno para que toque

um fragmento à sua escolha (de preferência simples e curto) de uma canção que esteja a ser preparada pelo ensemble, repetindo-o três vezes. Esse fragmento vai ser imitado também três vezes pelo seu colega à esquerda, que deve acrescentar ou modificar alguma coisa do carácter agógico ou dinâmico do fragmento (introduzir um crescendo, mudar a articulação de algumas notas, fazer um eco, etc.). O jogo continua desta forma até o fragmento viajar até ao seu executante original, que o deve repetir da forma original. Em seguida é pedido ao colega à direita deste primeiro jogador para repetir o mesmo procedimento, desta vez com um fragmento à sua escolha.

Música na Ferradura

CRIATIVIDADE; RITMO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO; IMITAÇÃO

O grupo está sentado com os instrumentos disposto em forma de ferradura.

Alguém (previamente acordado com o professor) começa um ritmo ou melodia que, imitado da melhor maneira possível, viaja até uma das pontas da ferradura onde é substituído por outra sugestão do participante que se encontrar nesse lugar. A imitação tem um carácter continuado, de forma que cada participante vai estar a repetir uma sugestão musical quando é criada uma nova sugestão.

Cadeia de Pensamentos Musicais

CRIATIVIDADE; RITMO; IMITAÇÃO; EXPRESSÃO

Os participantes estão organizados num círculo fechado. Uma pessoa pensa em alguma coisa que quer expressar e tenta traduzir isso numa ideia musical, no seu corpo ou instrumento. O seu interlocutor observa e responde com outro pensamento dirigido a outra pessoa, que escuta e se dirige a outra pessoa. No final cada participante partilha o que estava a pensar reproduzindo a sua ideia musical.

Círculo de Pequim

CRIATIVIDADE; IMITAÇÃO; EXPRESSÃO

Disposto de pé num círculo fechado. O aluno A coloca-se em frente do aluno B que está à sua direita e elabora um padrão rítmico repetitivo utilizando uma escala pentatónica previamente acordada, e o aluno B reproduz ao mesmo tempo esse padrão. Uma vez que o aluno B tenha dominado o padrão, o aluno A passa para a frente do aluno C repetindo

o mesmo processo; quando o aluno C compreende o padrão, o A ensina o D.

A este ponto, vendo que o aluno C está livre, o aluno B coloca-se à sua frente com um novo padrão musical pentatónico que C deve repetir, e o B vai ensinando o seu próprio padrão aos membros dos círculos.

Cada vez que há um lugar livre cada participante inicia o seu movimento próprio ensinando-o aos restantes colegas. O todo pode resultar numa coincidência surpreendente de padrões orientais!

Jogo Egípcio de Naipes

COESÃO DE GRUPO; SENTIDO RÍTMICO

O Grupo dividido em pequenos grupos está disposto num grande círculo. É seleccionada uma secção das canções a serem trabalhadas, dirigindo a atenção à parte do círculo onde se encontra o naipe encarregue de tocar as notas mais graves, a quem é pedido que divida a secção a ser trabalhada em pequenos fragmentos (um ou dois compassos). Cada pequeno fragmento vai ser executado em cadeia por cada um dos membros do naipe, isto é, o aluno A toca o fragmento A e de forma contínua o aluno B toca o fragmento B e assim sucessivamente até completar a secção previamente combinada sob o olhar atento dos restantes naipes. Depois de repetir o procedimento com os restantes naipes, avançamos para a segunda fase do jogo: começando novamente pelo naipe mais grave repetimos ciclicamente a mesma secção, e no início da segunda volta um outro naipe entra com a sua parte repetida também de forma cíclica. Os restantes naipes mais agudos vão entrando ao final de duas voltas, formando uma pirâmide musical.

O Espelho

IMITAÇÃO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO

O aluno A é definido como sujeito e B como reflexo. Sentados frente a frente com a guitarra colocada comodamente, o aluno A inicia uma série de movimentos (corporais, faciais, com a guitarra, etc.) naturais que o aluno B deve seguir buscando sincronia e simpatia, de tal forma que quem está de fora não deve ser capaz de distinguir quem é o reflexo.

Uma variante deste jogo inclui um espelho que distorce, onde o aluno B exagera os movimentos do aluno A.

Jogo de Ténis Musical

IMITAÇÃO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO; IMAGINAÇÃO

Neste jogo de imitação, o sujeito A coloca-se de frente ao sujeito B que deverá reproduzir os padrões elaborados pelo sujeito A. Aqui a repetição acontece depois de um curto período de reflexão. Imitando um jogo de Ténis, o sujeito A propõe um argumento que B deve imitar; em seguida B propõe um novo argumento que A deve imitar e assim sucessivamente.

Cookies

MEMÓRIA

Cookies são pequenas sequências de informação produzidas pelo computador quando é aberto um programa. A nossa mente parece produzir o mesmo tipo de informação quando observa uma imagem, ideia, som, etc.

O jogo inclui duas variantes:

- é mostrado, durante alguns segundos, um fragmento melódico escrito aos alunos que, depois de ocultado, devem reproduzir segundo o seu próprio *cookie*;
- é mostrado um fragmento melódico que é reproduzido no instrumento, e de seguida um fragmento melódico similar, mas com pequenas alterações. O desafio é descobrir as diferenças.

Caleidoscópico

MEMÓRIA; CRIATIVIDADE; PERCEPÇÃO MUSICAL

É pedido aos alunos na aula de pares para que em casa preparem uma das suas peças preferidas, misturada livremente com compassos de duas ou mais peças diferentes. Depois de executada na aula o seu colega deve adivinhar que fragmentos foram escolhidos.

Mudar a História

CRIATIVIDADE

Os alunos são convidados a imaginarem e executarem uma nova parte nas suas canções. E se a música triste que

tocam tivesse um final feliz?

Música em Palavras

EXPRESSÃO; CRIATIVIDADE

O aluno deve definir uma música que esteja a praticar em termos não musicais. Sem usar termos musicais, deve-se descrever o que a música faz sentir utilizando imagens.

Os Jogos na Aula de Guitarra: Um Relato da sua Aplicação Prática

Tivemos a oportunidade de operacionalizar alguns destes jogos nas aulas individuais de instrumento de duas alunas do Curso de Música Silva Monteiro. Sendo este projeto enquadrado no Estágio Profissional previsto pelo mestrado em ensino da música da Universidade do Minho, as alunas foram informadas sobre as metodologias utilizadas na aula, consentindo a gravação áudio das aulas.

As diferenças no desenvolvimento físico das alunas determinou algumas diferenças no percurso da aprendizagem do instrumento. A aluna R, cujo desenvolvimento físico é mais precoce em relação aos colegas da turma, conseguiu dominar mais rapidamente as competências de destreza fina exigidas no seu nível; para a aluna I algumas tarefas de destreza fina ou de compreensão de conceitos mais abstractos foi mais demorada quando comparada com a sua colega de estudo, e a própria relação física com a guitarra é mais dificultada.

Os próprios quadros ou universos mentais das duas alunas são bastante diferentes. Reflectindo sobre os temas de conversa e na postura na sala de aula constatámos que a aluna I se enquadra num universo ligado ao imaginário infantil, enquanto a aluna R, se enquadra num universo mais próximo da adolescência. No decurso nas aulas reparámos que com a aluna R eram utilizadas poucas palavras, existindo mais espaço para a comunicação musical.

Para este período lectivo, as alunas deveriam preparar como relatório mínimo para o momento de avaliação duas canções e uma escala. Cada uma trabalhou mais do que o relatório mínimo exigido. Contudo, ao longo deste período procurámos trabalhar mais detalhadamente, utilizando os exercícios do Teatro do Oprimido em duas canções.

As aulas decorreram sempre de forma amistosa, calma

e respeitosa, tendo sido construído um clima cooperante propício à aprendizagem entre todos os intervenientes do presente projecto educativo.

Ferramentas de Observação

Procurámos recorrer à maior variedade de instrumentos de recolha de dados possível, de forma a percebermos um relativamente amplo campo de alcance do projecto. Entendemos que cada instrumento utilizado nos daria uma perspectiva sobre a execução de um determinado aspecto do projecto.

Para saber do impacto do projecto nos alunos: Utilizámos entrevistas semiestruturadas feitas de forma oral nos momentos finais das aulas. Este tipo de entrevistas permite ter uma boa percepção das diferenças individuais e das mudanças temporais, abrindo a possibilidade para questões mais individualizadas. Possibilitam a optimização do tempo disponível, permitindo introduzir novas questões. As perguntas feitas foram as seguintes:

- Qual o teu jogo preferido? Porquê?
- Como te sentiste ao fazer os jogos?
- A realização dos jogos ajuda-te na aprendizagem do instrumento?
- Que dificuldades sentiram?
- De que forma imitar as acções do professor/ colega te ajudou na aprendizagem do instrumento?

Para perceber a execução do projecto: Analisámos as gravações áudio das aulas, reflectindo sobre a utilidade dos exercícios propostos, a forma como eram expostos e como eram aceites pelos alunos. A escuta semanal destas gravações revelou ser um precioso instrumento de recolha de informação de análise autocritica e de autocontrolo. Estão disponíveis em anexo alguns excertos áudio dos momentos de aula.

Para saber da motivação e empenho dos alunos: Utilizámos a comparação informal entre pares. Conscientes da falibilidade deste instrumento de recolha de informação, foi, no entanto, inevitável comparar os alunos que trabalharam com este projecto com um grupo de controlo formado por alunos que não tiveram contacto com os jogos que propusemos. Desta forma, procurámos comparar ao longo do tempo de execução do projecto, de uma forma aural empírica e subjectiva, os comportamentos e atitudes dos alunos envolvidos deste projecto educativo com alunos da nossa classe, do mesmo

nível escolar, que não estivessem envolvidos no referido projecto.

Para perceber o alcance do projecto educativo em termos de domínio de competências musicais: Finalmente, procurámos construir um mecanismo de observação com os próprios exercícios propostos pelo projecto. Uma cadeia operatória que, no final da nossa intervenção, resultasse na apresentação de uma continuação de uma música que estavam a preparar composta por elas próprias. Esta tarefa final implicava o domínio de um conjunto de competências que pretendíamos trabalhar ao longo do nosso projecto: percepção do ambiente musical da peça, compreensão da forma musical, a autonomia dos alunos, desenvolvimento das capacidades mnemónicas, imitativas, imaginativas e emocionais, e sobretudo uma aguda autoconsciência corporal e autonomia.

Recolha de Informação

As alunas nem sempre conseguiram vislumbrar a ligação entre aquilo que aprendiam com os exercícios teatrais e o que deveriam aprender objectivamente na guitarra. Isto é, os jogos, muitas vezes, acabavam por ter valor intrínseco, ao invés de servirem como uma ferramenta para um fim pedagógico mais amplo. Daí que, quando confrontados com as perguntas centrais sobre a natureza ou execução deste projecto (A realização dos jogos ajuda-te na aprendizagem do instrumento?; De que forma imitar as acções do professor/ colega te ajudou na aprendizagem do instrumento?) as respostas das alunas eram, quase sempre, bastante difusas, limitando-se a um tímido “sim”. Da mesma forma, foi difícil especificar que dificuldades sentiram ao realizar os referidos exercícios. Percebemos que as principais dificuldades prenderam-se com alguma timidez, compreensão dos exercícios e com a execução motora fluida de alguns exercícios.

Com as gravações áudio podemos perceber o desenrolar de algumas actividades na sala de aula. Passaremos a descrever, brevemente, algumas actividades da aluna I, e em seguida da aluna R.

Nos jogos de descrição ou criatividade lenta sentimos alguma dificuldade por parte da aluna I em se concentrar na tarefa proposta. Apesar de revelar vontade em participar, tivemos de fazer um esforço constante em redireccionar a sua energia para a realização do exercício. Optámos, durante a execução do jogo, por criar sub-tarefas que eventualmente

culminassem na realização bem-sucedida de contar uma história baseada na canção. Desta forma, depois de explicar o exercício e verificando que a aluna não respondia da forma pretendida, direccionámos a sua energia e atenção para a música em si, pedindo para que a dividisse em partes. A intenção aqui, não foi propriamente fazer perceber a estrutura da canção, mas focar os sentidos da aluna na referida melodia. Eventualmente, descobrimos uma estrutura que, paulatinamente, e com a ajuda de associações emocionais, nos permitiram construir um conjunto de imagens e uma narrativa mental relacionada com a música.

No jogo *Brisa na Palmeira*, avançamos passo a passo, guiando a aluna lentamente até às tarefas propostas. Introduzimos o jogo após termos definido e compreendido, em conjunto, uma estrutura da música. A divisão em pequenas partes da canção permitiu à aluna compreender que podemos seccionar cada canção em pequenos fragmentos fáceis de assimilar e trabalhar separadamente. Começámos esta actividade com o *Jogo de Ténis Musical*, simplesmente tocando a canção de forma alternada – uma parte a aluna, outra parte o professor. Rapidamente a aluna entendeu a natureza do jogo e o professor introduziu novos elementos dinâmicos que deviam ser contrariados. Lembrámos que o jogo se processa por imitação em negativo de um fragmento em particular, ou seja, a aluna deve fazer o oposto daquilo que é sugerido pelo professor numa determinada parte (o fragmento é tocado com a dinâmica A sendo imitado com a dinâmica B). Depois de listadas algumas sugestões dinâmicas e de articulação, o jogo começou e a aluna demonstrou fluidez durante a sua execução, tendo surgido algumas interrupções motivadas pela alteração rítmica intencionada de algumas células. Sem querer perder a fluidez da actividade decidimos introduzir outra variante: cada um dos participantes toca fragmentos diferentes que se encadeiam imitando a dinâmica de cada um (a dinâmica do fragmento A deve ser imitada no fragmento B). Queremos demonstrar, desta forma, a versatilidade destas ferramentas pedagógicas. Um jogo inspirado no Teatro do Oprimido comporta-se na sala de aula como uma ferramenta viva que pode ser utilizada de vários ângulos.

As aulas com a aluna R decorreram com o uso de poucas palavras. Uma vez explicados os exercícios propostos tratava-se de tocar o mais possível, comunicando quando necessário com o instrumento, utilizando o menor número possível de palavras.

No *Jogo de Bola Peruano* podemos ouvir como a aluna

conseguiu tocar e falar ao mesmo tempo, o que não deixa de ser um facto de assinalável destreza mental para uma menina da sua idade. Este é um dos jogos de imitação mais difíceis do arsenal do Teatro do Oprimido, trata-se de uma imitação espontânea que requer um elevado grau de concentração: a aluna deve reproduzir de forma contínua um padrão tocado pelo professor enquanto presta atenção a um outro novo padrão criado por ele. Por outras palavras, pedimos ao corpo para executar um padrão musical enquanto a mente, simultaneamente, se deve focar noutro. Desta forma, treinamos a capacidade de ouvir outros impulsos sonoros enquanto tocamos, tornamo-nos conscientes e permeáveis à realidade sonora exterior e podemos ser influenciados por ela – o princípio da música improvisada em conjunto.

Como referimos no capítulo sobre imitação, procurámos dotar os jogos de estratégias que prendessem de forma constante a atenção dos participantes, explorando a imitação como criação e recriação baseada numa audição multissensorial utilizando a a atenção dos alunos de uma forma consciente. Deste exemplo podemos observar a participação de vários sentidos por parte da aluna, em especial a audição, visão e o tacto em períodos de concentração consideravelmente intensa. De alguma forma, podemos observar que os vários sentidos eram utilizados para absorver e regular os diferentes estímulos, se a visão era o sentido que privilegiava a captação de informação através da observação dos dedos do professor, o tacto desempenhava um papel fundamental na hora de executar aquilo que os olhos “ouviram”, uma vez que a visão estava ocupada em absorver os estímulos sonoros seria o tacto que ajudaria o cérebro a escolher que dedos, cordas e trastes utilizar para reproduzir o referido estímulo. A audição parece, então, funcionar aqui como um sentido complementar de regulação ampla, isto é, por um lado complementa as informações visuais recebidas (sobretudo o aspecto rítmico), por outro funciona como mecanismo de controlo e auto regulação geral daquilo que a própria aluna toca, sendo em função da audição que se corrigem os pequenos desvios da informação original.

Com o jogo *Mudar a História*, propusemos uma continuação da história da música *12 Bar Blues*. Trata-se de uma estrutura de *blues* tradicional com as suas sequências harmónicas típicas. Depois de explicar este facto e de a aluna ser capaz de reproduzir uma sequência de blues utilizando notas simples no baixo, propusemos a criação de novas melodias que pudessem ser utilizadas durante a execução dessa peça.

Mais uma vez, consideramos que a actividade foi realizada

com sucesso. Foi notório o grau de motivação da aluna durante a realização desta tarefa, para além de que todo o processo pedagógico que conduziu até à criação deste exercício (ver planos de aula) forneceu à aluna um domínio considerável de um conjunto amplo de competências musicais ligadas à memória, imitação e próprio percepção.

A comparação informal entre pares, possibilitou sentir diferenças ao nível da concentração e capacidade de utilizar a memória a curto prazo entre as alunas que fizeram parte da nossa intervenção e o grupo composto por alunos que não faziam parte da classe do professor supervisor e não tiveram nenhum contacto com os jogos teatrais. Ainda que seja um indicativo dificilmente mensurável e subjectivo, não podemos deixar de referir que os desafios cognitivos e emocionais lançados pelos jogos teatrais, em especial a partir da terceira aula, foram um importante estímulo para desenvolver a atenção das alunas durante a aula de guitarra. Para além disso, o facto de introduzirmos em cada aula um novo jogo criava um factor de surpresa e de expectativa que no grupo de controlo não existia. O facto de se tratar de jogos, revestidos com um carácter de desafio e operacionalizados, muitas vezes, com regras definidas em conjunto com o aluno, fez com que os participantes deste projecto se sentissem mais como uma parte integrante do processo educativo. Dito de outra forma, estes jogos e a definição das suas regras permitiram aos alunos serem actores intervenientes, reforçando toda a literatura que citamos em relação ao conceito de *learner-inclusive*, enquanto que no grupo de controlo, muitas vezes os alunos limitavam-se a ser dirigidos pelo professor no papel de encenador.

Considerámos que o elemento mais fiável que garante um balanço positivo do projecto foi a realização, por parte das alunas R e I, do exercício Mudar a História. Foi pedido no início da intervenção que as alunas definissem em palavras ou elaborassem imagens mentais de algumas músicas (Música em Palavras), tendo sido pedido que fossem imaginando uma continuação dessa narrativa. Depois de percebida a forma da canção e as texturas utilizadas através de alguns exercícios específicos (Cookies, Caleidoscópio, Brisa na Palmeira), foram trabalhados alguns exercícios de imitação e imaginação como o Jogo de Ténis Musical ou o Jogo de Bola Peruano, no sentido de criar novos padrões que pudessem corporizar a continuação musical da narrativa pensada inicialmente. O resto estaria ao encargo das alunas. Seria na calma do estudo diário que esperámos que todos estes exercícios ganhassem um sentido como conjunto e resultassem numa nova composição musical (Mudar a História). Procurámos

criar, desta forma, uma cadeia de trabalho com os jogos deste projecto que proporcionassem um trabalho visível. A aluna I compôs uma continuação para a canção *Promenade*, que reflecte a imagem de uma larga avenida urbana com árvores que a canção lhe sugere. A aluna R compôs mais doze compassos para a canção *12 Bar Blues* mantendo o mesmo estilo musical.

Avaliação

Este projecto teve uma aceitação bastante difícil por parte dos alunos. Na verdade, a execução destas actividades, apresentou-se como um desafio cognitivo e motor diferente daquilo que estavam acostumados numa aula de guitarra. Se habitualmente o foco da aula está colocado na habilidade útil e fundamental de poder decifrar um código, associando a grafia a trastes ou ao domínio de habilidades técnicas como a limpeza de execução, velocidade, sonoridade etc. estes jogos trouxeram um desafio cognitivo bastante diferente colocando o aluno numa posição desconfortável, já que muitas das suas capacidades são trabalhadas directamente. Segundo o nosso ponto de vista, o facto de trabalharmos a próprio percepção, imitação, memória e criatividade, directamente e de uma forma observável, está na origem do desconforto sentido pelos participantes neste projecto. Com estes jogos o foco da atenção não é a partitura, porque ela na maior parte das vezes não existe, mas os alunos em si, o seu corpo e as suas capacidades cognitivas. Admitimos que a exposição directa de competências menos utilizadas seja, num primeiro momento, constrangedora. Da mesma maneira, pensamos que a expressão genuína de emoções que alguns jogos prevêem possa deixar os alunos de carácter mais reservado demasiado expostos e sem motivo para participarem com alegria nas actividades propostas.

Podemos explicar o crescimento do nível de entusiasmo pelo facto de privilegiarmos a utilização de jogos com regras definidas com a colaboração dos participantes e que apresentavam desafios psico-motores assinaláveis e pela ausência de papéis na execução na maioria dos jogos: procurámos privilegiar a audição, a memória e a capacidade de tocar de ouvido e, desta forma, aproximamo-nos mais dos universos musicais dos alunos – um universo de pesquisa e exploração. As partituras eram introduzidas como uma necessidade de cristalizar um momento criativo (apontando um padrão melódico do agrado do aluno, ou escrevendo

as suas composições) ou como um ponto de partida para outras explorações sonoras. Procurámos, desta forma, renovar o interesse da partitura, motivando os alunos para a necessidade de ter uma boa leitura como forma de expressar um ideia musical e não um fim musical em si. Desta forma e com a ajuda dos mecanismos já apontados anteriormente, conseguimos ultrapassar o desconforto causado pelos novos métodos de trabalho que implicavam, muitas vezes, a ausência de partitura. Na verdade, sentimos, mesmo em aprendizagens iniciais a existência de uma assinalável dependência dos aprendizes de guitarristas em relação à partitura. De facto para muitos alunos dos nossos alunos e de outros que pudemos observar ao longo do tempo do ensino básico da música em regime articulado, a aula de instrumento corresponde, em grande parte do seu tempo, a decifrar através do instrumento um código escrito e a aprimorar a sua execução. Podemos, então, compreender que quando queremos trabalhar destrezas imitativas e criativas, através destes jogos, a ausência de uma partitura provoca um vazio só possível de ultrapassar através da criação de novos hábitos sensoriais baseados na audição, tacto (no qual a próprio percepção está profundamente relacionada) e visual (referimo-nos aqui não a um papel inerte, mas aos gestos técnicos e linguagem corporal do professor ou colegas).

Apesar da curta duração do projecto, não podemos deixar de referir a diferença de impacto aparente que estas ferramentas tiveram nas duas alunas. A aluna R, que apresentava naturalmente um desenvolvimento psicomotor mais próximo da adolescência, pareceu mais envolvida na execução dos jogos, mostrando interesse e revelando em alguns pontos uma compreensão intrínseca dessas actividades. A aluna I, pelo seu lado, revelou algumas dificuldades na utilização destas ferramentas de aprendizagem. Para ela, foi mais difícil substituir a habitual partitura pela nova envolvência sensorial que os jogos exigiam. Foi claro também que a aluna R saiu mais enriquecida a nível cognitivo desta intervenção do que a aluna I. Poderemos, desta forma, estabelecer uma relação entre desenvolvimento cognitivo e motor do aluno e o impacto/ utilidade na aprendizagem musical deste tipo de jogos?

Considerações Finais

Este projecto é um trabalho educativo de longo prazo do qual não é possível observar explicitamente qual o seu impacto ao final de poucos meses. Esperamos que a sua continuidade

no tempo possa provocar alterações mais visíveis nos seus actores. As ferramentas que propomos apresentam-se como desafios cognitivos e motores que podem ser trabalhados em conjunto com o reportório habitual proposto pelo programa de cada escola, ou como matérias alternativas à forma tradicional de ensinar a Guitarra Clássica no ensino básico da música no regime articulado.

É oportuno lembrar aqui a questão formulada por Swanwick (citado em Tourinho, 2007) quando refere que estamos habituados a medir os objetivos de cada programa escolar em termos de comportamentos observáveis por parte dos alunos. A questão é que existem, certamente, incontáveis aspetos do desenvolvimento do aluno que não são diretamente observáveis. Quando pensamos no planeamento e definição dos diversos currículos escolares pensamos, quase sempre, em termos de competências visíveis (em que o aluno deve executar da melhor maneira possível uma partitura numa prova de avaliação). Acreditamos que o progresso do aluno enquanto ser humano crítico, criativo e participativo não pode ser medido nesses parâmetros.

Referências Bibliográficas

- Arroyo, M. (2001). "Musica popular em um Conservatório de Música" em *ABEM*, n.º 6.
- Benedetti, K. e Kerr, S. (2009). "A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação" em *Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina*, Ano 3, v.3, São Paulo.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. Routledge: London.
- Caznok, Y. (2003). *Música entre o audível e o visível*. Unesp: São Paulo.
- Craft, A. (2006). *Creativity and Possibility Thinking in the Early Years; Thinking Skills and Creativity*, s. n.
- Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares*. Âncora Editora.
- Freire, R. (s.d.). *Memória e Imitação na Percepção Musical*. Universidade de Brasília.
- Freitas, G. (s.d.). *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Editora Unijuí.
- Lino, M. (2010). "Noising": the music of childhood cultures" em *ABEM*, n.º 24.

- Munari, B. (2007). *Fantasia*, Edições 70.
- Pederiva, P. (2005). *O Corpo no Processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores*. Universidade Católica de Brasília: Brasília.
- Santos, M. (2005). “Criatividade no processo ensino-aprendizagem – estratégias para a disciplina de ciências naturais” em *Cadernos de Criatividade*, n.º 6.
- Sousa, R. (2003). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música*, Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory*. M.I.T.
- Teixeira, T. (2007). *Dimensões socioeducativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.
- Tourinho, C. (2007). “Ensino colectivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história” em *ABEM*.

