



Autoria em música: um estudo com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

Authorship in Music: A Study with Students in the Early Years of Elementary School

Hugo de Oliveira Verardi-Bocca

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

<https://orcid.org/0000-0003-1831-7420>

contatohugodeoliveira@gmail.com

ARTICLE INFO

Palavras-Chave

Educação musical; linguagem;
educação estética; educação básica.

Keywords

Musical education; language;
aesthetic education; basic education.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender os sentidos dos enunciados musicais produzidos pelos estudantes na atividade de composição musical. Partindo da relação entre música e linguagem e na defesa da música como experiência estética, foi desenvolvida uma sequência didática implementada junto aos estudantes do segundo ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola brasileira, situada no estado do Paraná. Para compreender os sentidos e como a composição musical foi organizada, influenciada ou determinada, foram utilizados conceitos da teoria bakhtiniana, como: enunciado, gêneros discursivos, estilo, autor. Foi selecionada para análise uma letra musical produzida pelos estudantes, permitindo identificar as influências dos gêneros musicais escolhidos por eles. Também foram constatadas, por meio da notação musical, as apropriações dos conteúdos musicais desenvolvidos durante a sequência didática, como altura das notas, ritmo e dinâmica. Conclui-se que, ao se trazer o repertório musical dos estudantes, foi propiciada a ressignificação daquilo que já era significativo para eles, possibilitando assim a experiência estética.

ABSTRACT

The objective of this research was to understand the meanings of musical statements produced by students in the activity of musical composition. Based on the relationship between music and language and in defense of music as an aesthetic experience, a didactic sequence was implemented with students from the second to fifth grade of elementary school in a Brazilian school located in the state of Paraná. To understand the meanings and how the musical composition was organized, influenced, or determined, concepts from Bakhtin's theory were used, such as statement, discursive genres, style, and author. A musical lyric produced by the students was selected for analysis, allowing us to identify the influences of the musical genres initially chosen by them. It was also verified, through musical notation, the appropriations of musical content developed during the didactic sequence, such as the height of musical notes, rhythm, and dynamics. It is concluded that, by bringing the students' musical repertoire, it was possible to give new meaning to what was already significant to them, thus enabling the aesthetic experience.



1. Introdução

Foi defendendo a música como experiência estética e procurando promover uma formação que potencializasse a imaginação e a ação criadora que esta pesquisa tomou como ponto de partida uma sequência didática implementada junto a estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

O processo de musicalização na educação básica ainda se centra, segundo alguns autores, na exploração dos elementos musicais (ritmo, melodia, harmonia) isolados, como entidades autônomas, ou da materialidade sonora da música (como altura: grave/agudo; intensidade: forte/fraco; duração e timbre).

Buscando romper com essa concepção, alguns estudos, como os de Seródio (2014), Maheirie e Barreto (2019) e Schlindwein *et al.* (2019), propõem o processo de criação por parte dos estudantes.

Seródio (2014) implementou a atividade didática de composição musical, relacionando os conceitos bakhtinianos de escuta responsiva, alteridade e análise arquitetônica. Os estudantes se mostraram seres cognitivo-estético-éticos, compositores de músicas e de relações humanas, na cultura escolar, tendo como ponto central a escuta e o diálogo.

Pautados em Vigotski, Maheirie e Barreto (2019), analisaram as produções musicais dos estudantes, destacando a importância da construção de uma relação mais horizontal entre professor e alunos para a ocorrência da criação. Os estudantes apontaram que a divisão de responsabilidade entre os colegas gerou um sentimento de cooperação e pertencimento ao grupo. Já Schlindwein *et al.* (2019) desenvolveram uma experiência propiciadora de relações estéticas abarcando música, teatro, literatura e brincadeira. As vivências estéticas se deram em atividades abrangendo som e movimento por meio de brincadeiras com sombras do próprio corpo e de desenhos de animais, canções e sons da natureza e contação de histórias. Como resultados, os autores destacam que a relação entre imaginação, fantasia e realidade proporcionou momentos de um processo de criação e imaginação nos estudantes.

Na mesma direção das pesquisas citadas, minha visão é que tanto o estudo isolado dos elementos musicais quanto o som em si são insuficientes para que se atinja a aprendizagem musical na dimensão estética. Assim, para superar o ensino centrado na materialidade sonora, ou nos elementos musicais e nas técnicas no processo cognitivo da música, proponho a inversão destes procedimentos, desenvolvendo um ensino que toma como ponto de partida o resultado estético musical, para daí analisar a atitude responsiva de compreensão por parte dos estudantes.

Para tanto, o apoio teórico se ampara no pensamento de Bakhtin e o Círculo e nos pesquisadores bakhtinianos brasileiros, o que me leva a fazer aproximações entre música e linguagem, como condição para que ela se torne um enunciado concreto. Pois, como afirma Bakhtin (2011, p. 271),

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é compreender os sentidos dos enunciados musicais produzidos pelos estudantes na atividade de composição musical. Tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar gostos e experiências musicais dos estudantes;
- b) Compreender como essas experiências musicais aparecem no texto poético (letra musical) produzido pelos estudantes.

Para isso, tomo a concepção de música como linguagem e, a partir da composição de uma canção pelos estudantes, analiso a letra musical, segundo a perspectiva da análise dialógica do discurso pautada nos conceitos bakhtinianos de enunciado, gêneros discursivos, estilo e autoria. Passemos a eles.

2. O percurso teórico da pesquisa

2.1. Música como linguagem

Considerada uma linguagem, a música se torna enunciado; professor e estudantes, interlocutores; e a educação musical se torna um campo de atividade humana. Portanto, uma composição musical, enquanto enunciado concreto, é um texto único, produzido por um sujeito inserido em um certo contexto social, histórico e cultural, destinado a um determinado público, cuja função seria a comunicação por meio da produção de sentidos.

Bakhtin (2011) concebe a língua como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, de modo que sua natureza seria essencialmente dialógica. Ele privilegia a enunciação enquanto realidade da linguagem, sendo que nesta interação social o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado.

Schroeder e Schroeder (2011) estabelecem relações entre música e linguagem, concordando com a visão bakhtiniana de que a língua só pode ser abarcada em seu uso na forma de enunciados concretos e únicos e em seu funcionamento, quando proferido nas situações particulares. Como afirma Bakhtin (2011, p. 183):

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.

O excerto acima já denota uma consideração importante para tratar a música como linguagem, que são as relações dialógicas pertinentes a essa última, isto é, relações de sentido entre os enunciados e entre interlocutores. Na teoria bakhtiniana, os enunciados originam os discursos, que são efeitos de sentido produzidos ao se levar em conta o contexto social, cultural e histórico. Desse modo, todo enunciado é sempre dirigido a alguém, um interlocutor, e tem suas fronteiras definidas pelo sentido que se completa nesse interlocutor, provocando nele alguma atitude responsiva. Como afirma Bakhtin (2011, p. 354), “A compreensão do todo do enunciado é sempre dialógica”.

A resposta do interlocutor pode se manifestar de diferentes modos, como produzir outros enunciados ou ações imediatamente ou posteriormente aos enunciados lidos ou ouvidos ou vistos (Schroeder e Schroeder, 2011). Desse modo, as produções simbólicas no mundo da cultura estão sempre respondendo umas às outras. Como afirma Nassif (2022), as músicas não são criadas isoladamente a partir da inspiração de um músico e seu conhecimento técnico, mas por meio de suas experiências neste universo simbólico, social e político do qual ele faz parte.

Schroeder e Schroeder (2011) apontam que na música os enunciados musicais são as obras, que permitem compreensão e fruição. Eles são dirigidos a alguém, ou seja, pressupõem um interlocutor. A resposta ao enunciado musical nem sempre é imediata ou materialmente visível, podendo ser uma manifestação do tipo elogio ou crítica, a simples fruição, ou a criação de outra obra em outro momento e em outra linguagem. Desse modo, assim como o artista que produziu a obra musical, o ouvinte também mobiliza suas referências estabelecendo diálogo com a música.

Esses autores indicam que as músicas sempre se filiam a algum gênero de discurso artístico e que a classificação das obras em estilos é a busca de traços comuns nas obras de um período, região ou autor. Portanto, fazer música pressupõe o domínio de gêneros musicais coletivamente construídos, mas também há espaço para a criação, para a individualidade do artista. Com isso, apontam que somos sempre mais criativos nos gêneros do discurso que dominamos.

2.2. Enunciado e enunciação

Para Volóchinov (2019), o termo “enunciado” relaciona-se ao discurso verbal, o qual surge a partir de uma situação pragmática extraverbal, mantendo a conexão mais próxima possível a essa situação, a ponto de não podermos separá-lo dela sem perder sua significação.

Segundo Brait e Melo (2017, p. 63), o conceito de enunciado é concebido por Bakhtin e o Círculo como unidade de comunicação, ou unidade de significação, necessariamente contextualizado. Os enunciados são únicos dentro de situações específicas, sendo que o caráter extralinguístico e o contexto em que foram produzidos devem ser considerados como requisitos imprescindíveis para o seu entendimento.

Quanto à enunciação, Brait e Melo (2017) a descrevem como sendo o fato que constitui a produção de um enunciado, já que tal realização é considerada um acontecimento histórico, pois dá-se existência a algo que não existia antes de se falar e que não existirá depois. Portanto, a enunciação é o processo que produz o enunciado, deixando marcas de subjetividade, intersubjetividade e alteridade, caracterizando a linguagem em uso. Nas palavras das autoras:

As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discurso nela envolvidos. (Brait e Melo, 2017, p. 65)

Para Volóchinov (2019), as potencialidades da forma artística estão inseridas nas bases do enunciado da fala da vida e das ações cotidianas. Como dito acima, o enunciado está diretamente vinculado ao contexto onde foi produzido, denominado pelo autor de “contexto extraverbal”. Este, compreende três elementos: “1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível); 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum por parte dos interlocutores; 3) a avaliação comum dessa situação” (p. 119). Tais elementos constituem o que o autor define como a parte presumida do enunciado, ou então o horizonte espacial e semântico compartilhado pelos falantes. Portanto, ao produzirmos um enunciado na vida cotidiana (seja escrito ou oral), o fazemos sempre direcionando a um ouvinte, o qual possui força de determinação sobre o enunciado.

O entendimento do horizonte espacial do enunciado possibilita saber em qual contexto físico o objeto do enunciado e o ouvinte estão inseridos. Por conta disso, presumimos o conhecimento e a compreensão deste receptor acerca da situação, bem como sua avaliação desta situação. Assim, selecionamos e adaptamos os recursos necessários para a elaboração do enunciado, adequando tanto o conteúdo temático quanto o estilo e a forma, para que ocorra a compreensão ativa neste ouvinte. Consequentemente, um enunciado concreto compreende duas partes: a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida.

2.3. *Gêneros do Discurso*

Os gêneros discursivos, em Bakhtin, estão relacionados à linguagem que constitui os diversos campos da atividade humana. Bakhtin (2011, p. 261) afirma que o emprego da língua, nestes campos, ocorre em forma de “enunciados concretos, os quais refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo”. Sendo assim, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominam-se gêneros do discurso. Ou seja, os três elementos relacionados ao enunciado (o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional ou forma) são determinados de acordo com o campo da comunicação em que fora proferido.

Assim, Bakhtin (2011) diferencia os gêneros discursivos em duas categorias, primários (são os simples, pertencentes à comunicação cotidiana) e secundários (são os complexos, como os romances, os dramas, científico, publicitário etc.). A elaboração do gênero secundário ocorre a partir da incorporação e reelaboração dos gêneros primários. De acordo com o autor, esses gêneros primários, que integram os complexos, se transformam e adquirem um caráter especial, perdendo o vínculo imediato com a realidade concreta e com os enunciados alheios, dessa forma, ambas as esferas se modificam e se complementam.

Para Bakhtin (2011), os estudos dos gêneros discursivos devem considerar a natureza do enunciado em sua diversidade, ou seja, deve-se relacioná-los com as diferentes esferas da atividade comunicacional. Na música, podemos compreender os gêneros discursivos através dos seus elementos relativamente estáveis, os quais nos possibilitam identificar e classificar uma música, por exemplo, como erudita, popular, contemporânea, etc. Ou mais ainda, constatar se esta composição se trata (no caso da música popular) de um samba, um rock, sertanejo, etc. Ou então, no caso da música erudita, se ela pertence ao período barroco, clássico ou romântico, por exemplo.

2.4. *Estilo*

Segundo Volóchinov (2019), o “estilo” envolve pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa e o seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte. Segundo o autor, o estilo e a forma são determinados pelas interrelações dos participantes de um evento artístico.

Em uma obra, o autor, o herói (objeto do enunciado) e o ouvinte devem ser compreendidos como entidades, que são os fatores constitutivos essenciais, que determinam a forma e o estilo. Explicando cada uma dessas entidades, temos que o ouvinte deve ser entendido como o ouvinte que o próprio autor leva em conta, aquele a quem a obra é orientada e que consequentemente determina a estrutura da obra, diferentemente das pessoas reais que de fato formam o público do autor.

Todos os elementos do estilo de uma obra poética estão impregnados da atitude avaliativa do autor em relação ao conteúdo, expressando sua posição social, estabelecendo o valor hierárquico do herói. Não se trata das avaliações ideológicas que estão incorporadas ao conteúdo, mas da avaliação via forma que encontra expressão na própria maneira pela qual o material artístico é visto e disposto.

O estilo é indissociável dos gêneros discursivos e, consequentemente, do campo da atividade em que é proferido. Este, por sua vez, determina tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais de acordo com suas especificidades e funções. Através do estilo, podemos apontar o que há de marca autoral em um determinado enunciado.

2.5. Autoria

Bakhtin (2011, p. 382) considera “autor” todo sujeito que produz um discurso em determinada circunstância em uma esfera pública da vida cotidiana ou literária, pois, para ele, “Todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor (e de destinatário)”. Então, a princípio, seria autor todo sujeito que fala conforme a posição ocupada em relação ao seu interlocutor.

No entanto, para a compreensão do conceito de autoria, na perspectiva bakhtiniana, como nos alerta Faraco (2017), é necessário distinguir o autor-pessoa (o escritor, o artista ou, no caso desta pesquisa, o estudante) do autor-criador, compreendido enquanto função estético-formal criadora da obra, sendo também um elemento constituinte do objeto estético, já que é ele quem lhe dá a forma. Nas palavras de Faraco (2017, p. 38):

Se podemos dizer que a distinção de autor-pessoa/autor-criador é hoje um lugar-comum nas teorias estéticas, ainda assim as considerações bakhtinianas trazem ao conceito de autor-criador uma substância peculiar ao caracterizá-lo fundamentalmente como uma posição axiológica.

Desse modo, o autor-criador materializa uma certa relação axiológica com o herói (também traduzido como a personagem) e seu mundo. Tal relação pode ter um olhar diferenciado, de simpatia, de crítica, de deboche, de alegria, de crueldade, etc.

Portanto, é esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador as condições para constituir o todo, oferecendo um acabamento estético ao herói/personagem. Em outras palavras, no objeto estético se materializam escolhas composicionais e de linguagem, resultantes de um posicionamento axiológico do autor-criador. Vale salientar que nesta pesquisa o objeto estético será a letra musical produzida pelos estudantes.

Sendo assim, a distinção entre autor-pessoa e autor-criador se faz necessária também para a compreensão do conceito de autoria e autor na música. Uma composição musical é um produto refratado de uma posição axiológica do autor-pessoa. Assim, como o escritor não seleciona as palavras de um dicionário, mas sim da vida, o compositor não escolhe os sons ou as estruturas sonoras de uma escala musical cromática, mas das suas vivências musicais, de sua memória, ou melhor, de suas ressignificações construídas por meio do seu repertório musical, adquirido ao longo da vida enquanto autor-pessoa.

3. O percurso metodológico do estudo

A pesquisa ocorreu em uma escola de educação básica da rede particular de ensino situada na região metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil. As aulas de música foram ministradas pelo autor da pesquisa, a 64 estudantes do ensino fundamental I (segundo ao quinto ano), por meio de uma sequência didática que aconteceu ao longo de 1 ano letivo, com 1 aula semanal para cada turma de alunos.

Etapas da sequência didática utilizada nesse estudo:

1: Identificação – as experiências musicais: identificar as experiências musicais vivenciadas pelos estudantes, bem como seus gostos e os modos de acesso às suas músicas preferidas. Esta etapa se deu por meio da aplicação de um questionário elaborado pelo próprio professor, autor deste artigo, em que se perguntava se eles gostavam de música, por que, qual era a função da música para eles, se tocavam algum instrumento, quanto tempo ouviam de música na semana, o que eles ouviam (ritmo, banda, cantor), onde costumavam ouvir música (carro, em casa, no celular, no aparelho de som). Tempo estimado: 2 aulas.

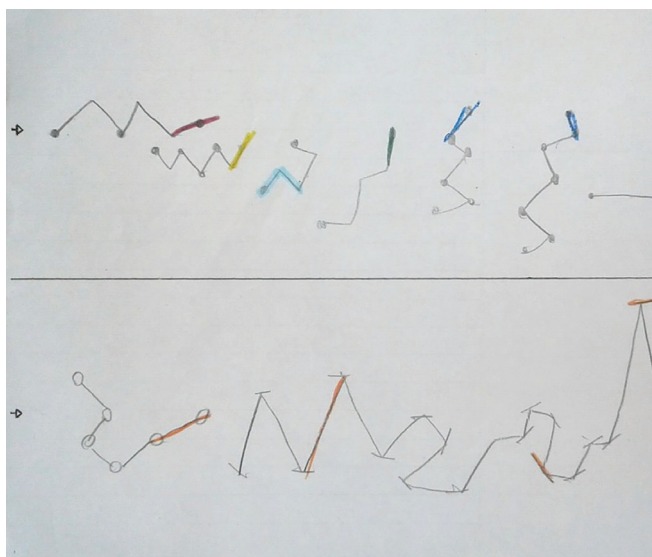
2: Apreciação Estética – escuta respondente: atividade de apreciação de músicas e vídeos dos gêneros musicais preferidos dos estudantes, que foram: *funk*, *pop*, *rock*, sertanejo e samba. O objetivo era motivar e fornecer elementos para disparar posteriormente os debates que instigavam os estudantes a exporem suas ideias quanto aos instrumentos utilizados nas músicas, ao conteúdo das letras, à função da música e ao contexto sócio-histórico cultural em que a música se encontrava. Tempo estimado: 15 aulas.

3: Composição - Escrita de letra musical: voltada para a produção textual, ou seja, à escrita de letras musicais (textos poéticos). Como suporte teórico-metodológico, foi utilizada a atividade denominada “O Binômio Fantástico”, proposto por Rodari (1982). Esta consiste na escolha de duas palavras estranhas uma à outra, escolhidas ao acaso. Para tanto o professor utilizou o dicionário, abrindo-o aleatoriamente, e selecionou a primeira palavra da página. Foram disponibilizados 8 binômios, dentre os quais os estudantes poderiam escolher um deles para compor suas letras musicais. Após a seleção das palavras, os grupos tiveram a liberdade de escolher um dos gêneros musicais trabalhados na etapa anterior, para daí desenvolver suas letras musicais. Foram elaboradas 21 letras no total. Tempo estimado: 12 aulas.

4: Notação Musical – Partitura não convencional: após o desenvolvimento das letras musicais, foram selecionadas algumas produções, pelos estudantes e professor, levando em consideração elementos presentes nas letras que contribuíssem e viabilizassem o desenvolvimento de uma canção, como rimas, métrica (ritmo) e temática. A preparação para a montagem da partitura foi baseada nas atividades de representação gráfica do som propostas por Moura *et al.* (1996). Nesta, escolhem-se alguns sons para os estudantes criarem uma representação gráfica, por exemplo: gotas caindo, sino de igreja, abelha, água de torneira, etc. Após, ocorreram atividades de representação dos movimentos sonoros ascendentes e descendentes, em que se adota uma representação gráfica específica, ou seja, com linhas sinuosas que sobem ou descem, partindo da esquerda para a direita, denominada o *caminho do som*. Para a execução do som, utilizamos a flauta doce, pois já existia um domínio técnico deste instrumento por parte dos alunos. Tempo estimado: 10 aulas.

Segue abaixo (Ilustração 1) a partitura desenvolvida pelos estudantes para a música selecionada.

Ilustração 1. Partitura não convencional de “A brisa do mar”



Fonte: Arquivo do autor (2019).

5 – Registro – Gravação Sonora: teve por objetivo relacionar a representação gráfica com a melodia elaborada coletivamente. Nele, um dos estudantes se prontificou a cantá-la. Tempo estimado: 5 aulas.

Segue link da gravação: <https://soundcloud.com/hugo-de-oliveira-894987451/a-brisa-do-mar>

4. Análise musical em perspectiva dialógica

Para a análise, foi selecionada a letra musical do gênero *pop*, lembrando que esse texto poético foi o único que os próprios estudantes escolheram para sua musicalização. Tal escolha deveu-se aos seguintes aspectos valorizados por eles: disposição visual da letra organizada em versos e estrofes, assim como sua quantidade, resultando em uma letra mais extensa; as rimas presentes em todas as finais das estrofes; o conteúdo temático da letra. Segue abaixo a letra da música selecionada.

Título da música: A brisa do mar (Gênero musical: *pop*)

O mar me despertou
Com as ondas a balançar
E com isso eu acordei
Pensando em dançar
Dançar me faz sorrir
Sorrir me faz cantar
Cantar me faz amar

De noite eu quero festejar
Depois coloquei meu porta-voz

Para me despertar
Depois eu acordei com o sol a iluminar
E me faz amar
Esse dia tão belo
Com a brisa do mar

Para compreender o discurso manifestado nos debates ao longo das aulas acerca dos gêneros musicais, trago os conceitos de “Autor e Autoria”. Eles auxiliam a entender esse discurso realizado na posição de autores-pessoas, sendo que tal discurso recebeu um acabamento estético e se materializou na obra acima (letra musical), produzida na posição de autores-criadores.

Iniciando pelo discurso acerca do gênero *pop* (que é o da letra selecionada para análise), destaco que, nas palavras deles, trata-se: de um “tipo” de música atual, com elementos tecnológicos avançados, como as “batidas eletrônicas” e instrumentos elétricos, como a guitarra, caixas de som e microfone. De origem estrangeira, música e dança estão em constante associação, estando presente em esferas como as festas e “baladas”. Consideram um gênero musical que transmite mensagens positivas como liberdade, diversão e felicidade. Os elementos musicais, o ritmo ou “as batidas”, foram mencionados como componente motivador na composição de uma música *pop*.

Em relação ao texto poético intitulado *A brisa do mar*, constata-se a refração dos sentidos mencionados na posição de autores-pessoas. Os autores-criadores oferecem um acabamento estético para estes sentidos, que são materializados em forma de letra musical. O conteúdo temático da letra se trata de mensagens, também, positivas. Começando pelo título *A brisa do mar*, a palavra brisa representa um vento fraco e fresco, o qual remete a algo agradável e prazeroso. Já o mar revela o local onde o enredo se desenrolou: uma cidade litorânea, uma praia. Por se tratar de crianças que residem e vivem em uma cidade localizada há pelo menos 100 km do litoral, o local escolhido, a praia, nos remete e direciona para alguns sentidos. Talvez aqui a praia represente o sentido de liberdade, de festas, de férias, de ausência de compromissos. Diferentemente, se fossem crianças que vivessem em uma cidade litorânea, provavelmente tais sentidos não seriam manifestados.

As palavras “dança” e “festa” mencionadas durante o debate em aula, na posição de autores-pessoa, se fizeram presentes na obra, assim como o sentido de “felicidade”, que se materializou através do uso das palavras “sorrir” e “amar”, como podemos observar nos seguintes versos: “E com isso eu acordei / Pensando em dançar / Dançar me faz sorrir / Sorrir me faz cantar / Cantar me faz amar / De noite eu quero festejar”.

As rimas, mesmo que classificadas gramaticalmente como “rimas pobres”¹ foram usadas a fim de dar musicalidade ao texto, sendo utilizadas como ferramentas de acabamento estético, oferecendo o aspecto de uma letra musical ao enunciado. Observa-se que todas as rimas possuem a terminação das palavras com a sílaba “ar”: balançar, dançar, cantar, amar, festejar, despertar, iluminar, mar.

Para analisar o texto como “Enunciado”, precisamos levar em consideração os três participantes do discurso, o falante, o ouvinte e o herói. Assim, é importante pensar nos interlocutores e seus horizontes espaciais, no conhecimento e a compreensão da situação e avaliações envolvidas, conforme apontado acima seguindo Volóchinov (2019).

Como interlocutores, temos os estudantes e o professor, alternando as posições de falante e ouvinte, e o texto poético (letra musical) admitindo a posição do terceiro participante do discurso, o herói. Quanto ao horizonte espacial comum dos interlocutores (o meio físico) em questão, os participantes desse discurso estavam inseridos em uma sala de aula de uma escola particular, equipada com carteiras e cadeiras, distribuídas de forma agrupada, quadro branco, TV, um violão, flautas doces e caixa de som. Tratava-se, assim, de um ambiente formal de ensino.

O conhecimento e a compreensão comum da situação se deu de forma partilhada entre os interlocutores, pois os estudantes tinham consciência de que estavam participando de uma pesquisa, desenvolvida por meio das atividades direcionadas por seu professor de música. Sabiam desde o início das atividades que teriam que criar letras musicais de acordo com as palavras disponibilizadas pelo professor. Neste caso, as palavras foram: “Despertar” e “Portavoz”, atividade denominada “Binômio Fantástico”. Deveriam, portanto, relacioná-las e criar textos poéticos influenciados pelos sentidos expressos pelos gêneros musicais escolhidos por eles (*funk*, *pop*, *rock*, sertanejo ou samba).

Dessa forma, as crianças tinham consciência de que estavam produzindo enunciados escritos e, mais do que isso, sabiam que seu professor de música os leria, e os avaliaria (mesmo não atribuindo notas) a partir do seu conhecimento e experiência musical.

¹ De acordo com o critério gramatical, a rima pobre ocorre entre palavras que pertencem à mesma categoria gramatical – por exemplo, dois substantivos, dois adjetivos, dois verbos –, e a rima rica se dá entre termos pertencentes a diferentes categorias gramaticais (Jatthy e Kayama, 2016, p. 273).

Quanto ao conhecimento e compreensão por parte do professor, este sabia que os enunciados seriam produzidos por crianças de sete a dez anos de idade, portanto deveria relevar as limitações técnicas e priorizar o caráter expressivo, que é o foco deste estudo. Por fim, quanto à avaliação comum dessa situação, os interlocutores compartilham da mesma expectativa, dos mesmos sentidos, ou ainda, um juízo de valor comum a respeito do ato de compor uma letra musical. Em outras palavras, existe uma ideia, de ambas as partes, dos elementos que podem caracterizar e constituir uma letra de música, tais como as rimas, a forma, estrofes e refrão, o conteúdo relacionando-se com o gênero musical, etc.

Como falante e ouvinte partilham da mesma situação, ambos levam em conta este juízo de valor um do outro. Assim, ao produzirem seus textos poéticos, os estudantes se deixaram influenciar pelo que eles imaginavam ser o juízo de valor de um professor de música no que diz respeito ao ato de compor uma letra musical. São os julgamentos de valor que determinam a seleção das palavras por parte do falante, mas também determinam a recepção desta seleção pelo ouvinte.

Portanto, a letra musical, compreendida neste estudo enquanto produção estética, foi construída a partir de alguns elementos disparadores como as palavras que constituíram o “binômio fantástico” (neste caso, “despertar/porta-voz”) e os sentidos que as crianças dispunham a respeito dos gêneros musicais (neste caso, o gênero musical *pop*). Em outras palavras, a letra musical foi produzida a partir das interações entre as relações valorativas que os interlocutores dispõem a respeito do herói, neste caso, as palavras pertencentes ao binômio fantástico “despertar/porta-voz” somadas às posições valorativas a respeito dos gêneros musicais.

Nota-se que a palavra “despertar” está presente em duas situações no texto poético. Na primeira estrofe (O mar me despertou / Com as ondas a balançar / E com isso eu acordei / Pensando em dançar) e, também, na segunda estrofe (De noite eu quero festejar / Depois coloquei meu porta-voz para me despertar). Em ambos os casos, a palavra “despertar” foi utilizada na primeira pessoa, assumindo a conotação de acordar. Ela emana sentidos positivos, mas uma coisa é acordar de férias em uma praia com o som das ondas do mar, outra seria acordar cedo para ir à escola.

Quanto à palavra “porta-voz”, percebe-se que ela foi utilizada para conotar um despertador, porém não se pode afirmar que houve um equívoco em relação à sua conotação. Se buscarmos o seu significado em um dicionário, teremos “um indivíduo que fala publicamente por outro”. Assim, aqui neste contexto seria um objeto que “desperta por outro”, assumindo responsabilidade no lugar do outro.

O conceito “Estilo” nos possibilita identificar e analisar o acabamento estético realizado pelos estudantes em suas produções de letras musicais. Ele auxilia a revelação das relações valorativas entre alunos e herói (letra musical), professor e herói (letra musical) e, finalmente, estudante e professor (interlocutores); além de suas visões de mundo e traços de individualidade expressos via forma textual.

Em relação à disposição da forma visual em que foi organizada, pode-se constatar que possui duas partes, pois há um espaço entre uma e outra, o que possibilita a remissão em forma de estrofes, elementos que constituem as letras musicais de forma geral. A quantidade de versos presentes em cada estrofe, da música *A brisa do mar*, é muito parecida: a primeira possui sete versos e a segunda estrofe dispõe de oito versos.

Segundo a prosódia², podemos separar a letra musical em sílabas poéticas, de acordo com a sonoridade, e identificar as rimas presentes, como segue abaixo:

Letra Sílabas Poéticas Rimadas

O- mar- me- des- per- tou 6 A

Com- as- on-das a-ba-lan-çar 7 B

E- com- is- so eu- a- cor- dei 7 C

Pen- san- do em- dan- çar 5 B

Dan- çar- me- faz- sor- rir 6 D

Sor- rir- me- faz- can- tar 6 B

Can- tar- me- faz- a- mar 6 B

De- noi- te eu- que- ro- fes- te- jar 8 B

De- pois- co- lo- quei- meu- por- ta- voz 9 E

Pa- ra- me- des- per- tar 6 B

De- pois- eu- a- cor- dei 6 C

Com- o- sol- a i- lu- mi- nar 7 B

² Parte da gramática tradicional que se dedica às características da emissão dos sons da fala, como o acento e a entoação; está relacionada com os estudos de metrificação; adaptação da métrica de um texto à da música (*Dicionário Oxford*)

E- me- faz- a- mar! 5 B
 Es- se- di a- tão- be- lo 6 F
 Com- a- bri- sa- do- mar 6 B

Podemos observar que ocorreu preocupação em buscar uma métrica, que, diferentemente das duas estrofes em que a letra se dividia inicialmente, foi constituída por quatro estrofes, compostas de quatro versos cada, com exceção da última estrofe, que possui apenas três versos (talvez pela inexperiência das crianças em criar letras musicais).

Os versos apresentam, em sua maioria, seis sílabas, porém alguns estão próximos a seis, um pouco acima ou um pouco abaixo, o que permite afirmar que houve a tentativa de criação de frases com tamanhos equivalentes.

Quanto às rimas, como dito anteriormente, todas elas formadas com a sílaba “ar”, podendo ser classificadas gramaticalmente como rimas “pobres”, devido às palavras selecionadas pertencerem à mesma classe gramatical, ou seja, todas são verbos; com exceção da rima presente na última estrofe, “mar”, um substantivo. Nota-se que apareceram na primeira e na terceira estrofes o mesmo padrão de rimas: A B C B – o primeiro e terceiro versos são livres, já o segundo e o quarto apresentam rima. Nas demais estrofes não ocorreu um padrão de repetição. Porém, deve-se levar em conta que as rimas estão presentes em todos os últimos versos das quatro estrofes; o que pode ter o sentido de conclusão, de fechamento, de repouso.

Analisando essa letra musical pela perspectiva dos “gêneros discursivos” de Bakhtin, ressaltamos seus elementos *relativamente estáveis*, apesar de considerá-la um enunciado concreto e único. Ou seja, os três elementos ligados ao todo do enunciado – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – foram determinados de acordo com o campo da comunicação em que foram proferidos.

Assim, deve-se inicialmente identificar o campo da comunicação em que foi produzida, que, neste caso, é a letra musical de um tipo específico de música, o *pop*. Ao assumir esta consideração, a música *pop* enquanto campo da comunicação, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do texto poético *A brisa do mar*, estariam relativamente pré-determinados.

Vejam os primeiro elemento constitutivo do enunciado, o conteúdo temático. Ao se produzir uma letra musical pertencente à música *pop*, espera-se encontrar mensagens positivas, tais como foram identificadas na produção das crianças como diversão, felicidade, festas, dança e liberdade. Diferentemente, se a letra produzida fosse um *rap*, se esperaria encontrar mensagens de protesto, denúncia e violência, por exemplo.

Quanto ao estilo, elemento do enunciado que pode ser associado à identidade do locutor ou ao seu grupo social, é o que há de subjetividade em um enunciado, mesmo que esta subjetividade esteja impregnada das inter-relações dos participantes de um evento artístico (autor, herói e ouvinte). Em outras palavras, seria a maneira ou a forma que o autor (neste caso, os estudantes) materializou as mensagens positivas presentes na música *pop*. No caso, o enredo do texto poético acontece em uma praia, com as ondas do mar que despertam sensações e desejos positivos, como dançar, cantar, amar e festejar. Nesse sentido, a opção pelo gênero *pop* e o conteúdo da letra podem ser relacionados ao grupo social em que os estudantes estão inseridos.

Finalmente, sobre a construção composicional, pode-se relacionar à organização linguística do enunciado. Ressalto aqui a forma dos versos, escritos em estrofes, além da utilização das rimas, caracterizando o gênero canção. É nítida a preocupação com a prosódia e a busca por uma métrica, apesar de suas limitações e algumas “falhas”. Algo compreensível tendo em vista que foram produzidas por crianças.

Assim, ao pensarmos a música canção (composição musical utilizando-se um texto escrito), enquanto gênero musical, ou melhor, gênero discursivo secundário, e a música *pop* como uma subdivisão ou complexificação dele, constatamos o quanto o enunciado poético *A brisa do mar* está impregnado de elementos relativamente estáveis deste campo da comunicação.

Analisando a partitura não convencional criada pelos estudantes (apresentada no tópico anterior), pode-se afirmar que houve a preocupação de representar a altura das notas, assim como o ritmo e a dinâmica. A melodia foi representada em forma de gráficos, linhas que ascendem (notas que saltam do grave para o agudo) e descendem (notas que saltam do agudo para o grave), as quais possuem algumas marcações no ponto de encontro entre duas linhas, ora pequenos círculos pintados, ora apenas o contorno dos pequenos círculos, ora pequenas retas perpendiculares; possibilitando relacioná-las à quantidade de sílabas e notas presentes em cada frase musical. Já o fato das marcações (pequenos círculos pintados, não pintados e pequenas retas perpendiculares) serem distintas, podem indicar três diferentes partes da música.

Observamos também que não há uma continuidade das linhas, elas são segmentadas, o que permite afirmar que cada segmento estaria representando um verso da letra. Nota-se que em todos os segmentos do gráfico está marcado com uma cor diferente, quase sempre no final do segmento. Talvez estas marcações tenham a pretensão de indicar a acentuação métrica, ou seja, sinalizar o tempo forte da frase, indicando, assim, a dinâmica ao ser executada.

5. Considerações finais

Priorizei neste estudo a educação estético-musical, de tal modo que um primeiro princípio para isso foi a compreensão da música enquanto linguagem. Nesse entendimento, ela se torna um enunciado concreto proferido por um locutor, que sofre influências de seu interlocutor, gerando nele alguma resposta, ou atitude responsiva. Isto o leva ao campo das significações e ressignificações, de forma que a educação musical se torna uma experiência estética.

Tais significações e ressignificações têm como elemento central a inserção, na sequência didática, de músicas apreciadas pelos próprios estudantes. O fato de já estarem familiarizados com a linguagem presente em cada uma das canções aumenta as possibilidades de promover a experiência estética; uma vez que possibilita o reconhecimento dos elementos composicionais de cada gênero musical.

Sendo assim, o estudo desenvolvido aqui dialoga com as pesquisas citadas na introdução, mesmo quando elas tomam outros fundamentos teóricos de diferentes autores. Relacionado ao estudo de Maheirie e Barreto (2019), que enfatizam a cooperação dos estudantes ao desenvolverem a atividade de criação, em meu estudo, observei que esta coletividade pode ser compreendida na perspectiva bakhtiniana através da relação com o outro, que se dá por meio da alteridade. Já Schlindwein *et al.* (2019) enfatizam a imaginação como mote para o ato criador; aqui neste estudo, o ato criador deve ser compreendido como um acabamento que o autor criador dá aos elementos vivenciados por ele em sua vida cotidiana. Concordo com Seródio (2014) quando defende que ao se valorizar e promover a autoria dos estudantes, ou seja, ao dar voz a eles, proporciona-lhes um posicionamento cognitivo-estético-ético; o que pode contribuir para uma maior autonomia em relação a vida escolar e, mais tarde, em suas vidas como cidadãos. Portanto, é possível verificar que existem convergências entre os resultados dos estudos citados e o desenvolvido aqui, mas por meio de fundamentos e conceitos distintos.

Destaco que as limitações físicas de uma sala de aula, além da falta de equipamentos específicos ou instrumentos musicais, não podem ser barreiras para que não ocorram as experiências musicais ativas. É evidente que uma estruturação física adequada aumenta as possibilidades de expandir as atividades, mas isso não deve ser um pré-requisito para a educação musical.

A meu ver, esse estudo aponta caminhos para a possibilidade de integração e ressignificação do processo educativo, relacionado à educação estético-musical, o que permite uma formação mais abrangente do estudante, mas também refrata no professor.

Em relação ao professor, ressalto a importância da apropriação de um referencial teórico, para uma ressignificação de sua prática pedagógica, principalmente na relação professor-estudante, desencadeando ações como: valorização da posição-estudante no diálogo em sala de aula; destaque à bagagem e experiência musical dos estudantes como parte do conteúdo das aulas; assunção do estudante na posição de autor, de criador e protagonista da aula.

Assim, o referencial teórico deste estudo, além de ser um suporte metodológico e epistemológico para a pesquisa, me ofereceu uma visão filosófica a respeito da linguagem, da música, da educação musical. São contribuições que acontecem quando o professor se torna pesquisador. Talvez esse seja o caminho.

6. Referências

- Bakhtin, M. (2011). Os gêneros do discurso. Em *Estética da criação verbal* (pp. 261-306). Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes.
- Brait, B., & Melo, R. de. (2017). Enunciado/enunciado concreto/enunciação. Em B. Brait, *Bakhtin: conceitos-chave* (pp. 61-78). 5.ª ed. Contexto.
- Faraco, C. A. (2017). Autor e autoria. Em B. Brait, *Bakhtin: conceitos-chave* (pp. 37-60). 5.ª ed. Contexto.
- Jatahy, L. de F. V., & Kayama, A. G. (2016) Transcrição: uma análise do Pierrot Lunaire de Augusto de Campos e o uso da melopoética como ferramenta para a tradução de obra vocal. *Opus*, 22(2), 259-282. DOI 10.20504/opus 2016 2210
- Maheirie, K., & Barreto, F. R. (2019). Vamos brincar de compor? Experiências com criação na educação musical formal. *Caderno Cedes*, 39(107), 111-123. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213145>
- Moura, I. C. de Boscardin, M. T. T., & Zagonel, B. (1996). *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. Intersaberes.
- Nassif, S. C. (2022) Educação musical no Brasil: aonde chegamos, para onde vamos. *Epistemos - Revista de Estudos en Música, Cognición y Cultura*, 10(1). <https://doi.org/10.24215/18530494e038>
- Rodari, G. (1982) *Gramática da fantasia*. 3.ª ed. Summus.

- Schlindwein, L. M., Martins, A. S., & Oliveira, R. D. de. (2019) Plunct plact zum: imaginação e criação artística na escola. *Caderno Cedes*, 39(107), 59-72. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213394>
- Schroeder, S. C. N., & Schroeder, J. L. (2011). Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em Perspectiva*, 4(2). <https://doi.org/10.5380/mp.v4i2>
- Seródio, L. A. (2014). *Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semiótica para a didática da música na escola básica*. Tese (Doutorado em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas). <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP2014.926842>
- Volòchinov, V. (2019) *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. Editora 34.