

"A gente aprende a ouvir, a tocar e a saber como a gente faz a música": Processos lúdico-criativos em uma oficina de música com crianças

Camila Costa Zanetta

Departamento de Música, Universidade de São Paulo
Brasil

camilazanetta@hotmail.com

Maria Teresa Alencar de Brito

Departamento de Música, Universidade de São Paulo
Brasil

tecadebrito@usp.br

Resumo Este trabalho intenta refletir acerca da importância de processos criativos e lúdicos na educação musical. Para tal, lançaremos mão de dados coletados no decorrer de uma Oficina de Música para crianças, prática que integrou uma pesquisa de Mestrado concluída no ano de 2014. A pesquisa, de abordagem qualitativa, investigou as contribuições das vivências de jogos de improvisação para a formação integral da criança. Durante o desenvolvimento da Oficina, foram articulados diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como registros audiovisuais, entrevistas semiestruturadas, além de protocolos confeccionados pelos participantes. Neste artigo, expomos os eixos teóricos que fundamentaram o trabalho, refletindo acerca de uma *educação menor*, de uma *educação musical em modo menor* e da importância do jogo na educação, focalizando vivências de jogos de improvisação na educação musical. Paralelamente, as falas das crianças participantes da Oficina serão expostas e analisadas, revelando, sob suas perspectivas, as aprendizagens desenvolvidas em processos lúdicos de criação musical. Os resultados obtidos permitem-nos pensar que uma educação musical voltada aos jogos e ao criar é propícia não apenas a aprendizados musicais, mas à formação integral do ser humano.

Palavras-chave processos criativos; jogo; oficina de música

Abstract The purpose of this research is to reflect about the value of spaces for creation and playful in Music Education. Therefore, we provide data and results collected from a Music Workshop for children, integrated in a master's research completed in 2014. Proposed as an action-research and based on a qualitative approach, a Music Workshop was offered to children from seven to ten years old from Application School at USP in order to investigate the contributions to an integral formation of the children from scenic-musical games improvisation experiences. Aiming for the childrens' own perspective about the improvisation games contributions, the data collection techniques used were: (1) video record; (2) semi-structured interviews with the children; (3) protocols – made by the children. In this paper, we expose the main theoretical axes that underlined this research, as the concept of minor education, of minor music education, and the value of games in education, specially experiences of improvisation games in music education. The speeches of the children participating in the workshop will be exposed and analyzed, revealing, under their perspectives, what they learned through the playful processes of musical creation. The results allow us to think that music education directed to playful, games and creativity is propitious not only for musical learning, but to the integral formation of the human being.

Keywords Creative processes; game; music workshop

Introdução

As pesquisas na área da Educação Musical no Brasil vêm enfatizando, nas últimas décadas, a importância das práticas criativas, tratando sob diferentes vieses a composição e a improvisação no ensino e aprendizagem da música (Fonterrada, 2008; Zanetta & Beineke, 2014; Brito, 2007). O histórico da educação musical brasileira mostra-nos que a valorização destas práticas emerge no século XX, ainda com muitas restrições, após longo período de enaltecimento de um ensino voltado à formação do virtuose, abordagem de cunho profissionalizante cuja preocupação dirigia-se, quase que exclusivamente, à destreza técnica do músico na/para a performance. A inserção e o reconhecimento da importância das práticas criativas no ensino de música no Brasil decorrem de um movimento mais amplo, de um redirecionamento de olhares ocorrido no século XX, em diferentes países, a respeito dos modos de ensinar-aprender música.

Os educadores musicais do início século XX constituem-se em pioneiros no ensino da música. Como se viu, num período histórico não muito distante, não havia preocupação específica em cuidar do desenvolvimento e do bem-estar da criança, ou mesmo do jovem e do adulto. A intenção do ensino variava a cada época, de acordo com a maneira pela qual a criança e o jovem eram vistos em determinada sociedade, bem como com a visão de mundo e os valores eleitos por essa sociedade. No século XIX que findava, essa intenção concentrava-se, antes de mais nada, na produção de bons intérpretes musicais. (Fonterrada, 2008)

Nesse período despontam os chamados “métodos ativos”, propostas que “descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida” (Fonterrada, 2008, p. 177). Embora este tenha sido um ponto comum entre os métodos ativos, as distinções entre eles permitiram que seus propositores fossem classificados em duas gerações: “primeira geração de educadores musicais”, formada por aqueles que atuaram no início do século XX, tendo ganhado destaque nomes como Jaques-Émile Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki; e “segunda geração de educadores musicais”, cujas propostas foram desenvolvidas a partir da década de 1950, com destaque à Boris Porena, John Paynter, George Self e Murray Schafer. No Brasil, pode-se incluir a atuação de Hans-Joachim Koellreutter, pois os pressupostos defendidos por ele alinham-se aos ideais da segunda geração (Brito, 2007; Fonterrada, 2008).

Para além da distinção temporal, tais abordagens diferenciaram-se pela ênfase dada às práticas criativas e pelo repertório que abarcaram. A primeira geração desenvolveu propostas que abrangiam a música erudita e o folclore e, comparada à segunda, deu menos destaque às práticas criativas. A segunda geração, por sua vez, desenvolveu um trabalho que enfatizou a chamada “música nova”, a música contemporânea, buscando “incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam ‘música do passado’” (Fonterrada, 2008, p. 179). Seus propositores evidenciaram a importância dos processos criativos no ensino e aprendizagem da música e, até hoje, influenciam pesquisas e práticas em educação musical no Brasil.

A despeito destes movimentos, nosso país permanece, ainda, fortemente influenciado por modelos tradicionais. Em muitas instituições brasileiras, tornam-se recorrentes as metodologias que mantêm um padrão conservador e que prescindem de questões importantes à educação musical, promovendo-se um ensino de música que carece de estímulos às práticas criativas (Bellodi & Fonterrada, 2006, p. 923). Em muitos contextos, a conjuntura exposta por Brito (2003) ainda se faz presente:

Continuamos apenas cantando canções que já vêm prontas, tocando os instrumentos única e exclusivamente de acordo com as indicações prévias do professor, batendo o pulso, o ritmo, etc., quase sempre excluindo a interação com a linguagem musical, que se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, pela integração de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto, pela elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação interna e externa. (Brito, 2003, p. 52)

Posto isto, o presente trabalho intenta ressaltar a importância das práticas de composição e improvisação na educação musical. Para tal, refletiremos teoricamente acerca de uma Oficina de Música para crianças, instituída no decorrer de pesquisa de mestrado, apresentando as opiniões das mesmas sobre os aprendizados desenvolvidos em processos lúdicos e criativo-musicais. Portanto, para além das vozes/escritos de autores que fundamentam este trabalho, constituintes dos eixos teóricos de nossa pesquisa, daremos espaço às vozes das crianças, trazendo suas perspectivas acerca das contribuições das práticas criativas no processo pedagógico-musical.

1. Por uma educação musical em modo *menor*: espaço de singularidades

O conceito de *menor*, desenvolvido pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, consiste em um dos eixos teóricos de nosso trabalho. Ao analisarem escritos de Franz Kafka, estes filósofos vislumbram o que intitulam de *literatura menor*, definindo-a: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze & Guattari, 1977, p. 25). Nesta perspectiva, versam acerca de uma prática que se coloca à margem, em um “não lugar”, resistindo ao “maior”, aos modelos que ditam padrões aos quais se deve estar adequado, sendo revolucionária.

Ao deslocar este conceito para a área da educação, o professor e filósofo brasileiro Silvio Gallo ressignifica-o e possibilita-nos pensar uma *educação menor*: aquela que é ato de resistência, educação que se constitui como atividade de militância, que busca linhas de fuga, investe na produção de singularidades e anda na contramão dos processos de massificação.

Nessa atividade de militância, daquilo que eu chamaria – parafraseando Deleuze e Guattari – de uma “educação menor”, aquela que se faz na sala de aula, para além e para quem de toda e qualquer política educacional, a produção conceitual deleuziana parece-me interessante. Parece ser potencializadora e efetivamente criadora, para aqueles que buscam uma prática educativa aberta às diferenças, que invista na produção de singularidades, na contramão dos processos de subjetivação (leia-se massificação) levados a cabo pela poderosa máquina capitalística. (Gallo, 2014, s/p)

Teca Alencar de Brito, professora e pesquisadora brasileira atuante na área da educação musical, também propôs deslocamentos ao conceito, partindo da ressignificação proposta por Silvio Gallo para pensar uma *educação musical em modo menor*: “modo que é resistência, que é pensamento, que é singularidade; modo que é linha de fuga, resistindo aos mecanismos de controle dos meios de comunicação, cuja ênfase é o produto feito e nunca o estímulo ao processo” (Brito, 2007, p. 6). Defendendo que a criança vive um *modo menor* de fazer e significar a música, Brito (2007) salienta a importância de atentarmos às ideias de música das crianças e propiciarmos espaços favoráveis aos exercícios do pensar.

Uma educação musical em *modo menor* implica em reconhecer, em primeiro plano, o *modo menor* musical da criança: modo que concerne aos jogos infantis de construção dos planos de organização musicais. Um *modo menor* musical é um modo singular de lidar com as ideias de música que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical, tornando-se, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos dominantes. (Brito, 2007, p. 7)

As reflexões expostas pela educadora permitem-nos compreender que as instituições, tanto escolar quanto familiar, fortalecem um modo *maior* de educar, e atenta-nos ao dinâmico processo que a criança vive, do *menor* para o *maior*. Pensando ainda mais especificamente a educação musical, observa-se que esta é também um “espaço do modo maior, caracterizado pela presença de métodos e sistemas que se fecham sobre si mesmos e que visam à mera aquisição de competências para fazer música dentro de padrões tradicionais (maiores) de um meio cultural em questão” (Brito, 2007, p. 7). Em contraposição a um ensino que vise, sobretudo, destreza técnica, habilidade/agilidade performática, ergue-se a importância de processos pedagógico-musicais que valorizem os jogos do criar, as singularidades das crianças e suas ideias de música, a maneira como se relacionam com os sons, instaurando-se espaços para experimentar, fazer, acertar, errar, vivenciar possibilidades sonoras, refletir, debater, opinar, fazer escolhas...

Bem mais do que treinar competências específicas necessárias às realizações musicais (que via de regra aconteceriam em tempo futuro), uma educação musical do pensamento propõe jogos do pensar, mergulhando no inconsciente em que perceptos, afectos e conceitos produzem multiplicidades; onde intuir, sentir, produzir movimentos, estão sempre na ordem do dia. Com sons, silêncios e escutas... de toda sorte. Tal proposta implica na fundação de territórios que podemos instaurar trabalhando com ideias de música como acontecimento, como processos desencadeadores de devires, como jogo que se dá no “entre-lugar” do estabelecido. (Brito, 2007, p. 8)

Esta é, portanto, uma das concepções que direcionam nossas pesquisas e práticas em educação musical com crianças, dentre elas a Oficina de Música focalizada neste artigo.

2. O jogo e a criação na educação

Outro importante eixo teórico que fundamenta nosso trabalho é o conceito de jogo, cujas definições são diversas e, como já apontado por Johan Huizinga, “tendem mais a completar-se do que a excluir-se mutuamente” (Huizinga, 2012). Este filósofo delinea o jogo como uma atividade livre, desligada de interesses materiais, praticada com certas regras e dentro de limites temporais/espaciais próprios, consistindo em uma evasão da “vida real”, em um mundo temporário dentro do mundo habitual.

Gilles Brougère (1998), tratando também da conceitualização de jogo, caracteriza-o pela frivolidade e por constituir-se em uma ação regrada, cujas regras podem ser preexistentes ou construídas no decorrer do trabalho. O filósofo ainda menciona duas importantes características do jogo: (1) a incerteza, considerada por ele um dos critérios para se reconhecer determinada situação como jogo – espaço no qual os participantes agem sem saber previamente o que acontecerá no decorrer da ação; (2) a possibilidade de decisões, de escolhas, devendo os jogadores optar por participar ou não do jogo, organizá-lo e, no transcurso do mesmo, caso desejem, transformá-lo.

Deleuze (2006) também trabalha com o conceito de jogo, definindo o que intitula de “jogo ideal”: um jogo sem regras preexistentes, espaço em que estas podem ser construídas durante o próprio ato de jogar, e onde não há ganhadores ou perdedores. Trata-se, segundo o autor, de um jogo “reservado ao pensamento e à arte, lá onde não há vitórias para aqueles que souberem jogar, isto é, afirmar e ramificar o acaso, ao invés de dividi-lo para dominá-lo, para apostar, para ganhar” (Deleuze, 2006, p. 63). Para Brito (2007), o jogo ideal a que se refere Deleuze (2006) é o jogo do pensamento. A autora considera como ideais “o jogo da música, bem como o jogo da criança, para quem o jogar, o brincar em si mesmo, é modo de vida que vem e vai, que flui sem vencedores ou perdedores, que é jeito de perceber, de sentir, de viver” (Brito, 2007, p. 44).

Muitos estudiosos, tais como Brougère (1998), Kishimoto (1996, 1998), Lima (2008), Luckesi (2000, 2002) e Pereira (2004), vêm pensando a inserção e importância do jogo na educação, destacando-o como “lugar” de aprendizagens diversas e permitindo pensar suas contribuições nos processos pedagógicos. Considerando tais pesquisas, bem como nossos estudos na área, compreendemos o jogo como um laboratório, um espaço simbólico em que a criança pode experimentar livremente, pensar, criar, arriscar opções, tomar decisões e construir sua autonomia, bem como interagir, comunicar-se, ampliar relações sociais, assim como a consciência de si e do mundo.

No ensino das artes no Brasil, percebemos a grande abertura de outras áreas para os processos lúdicos na educação (bem como aos processos criativos), em contraposição a certo engessamento no ensino da música. Ao pensarmos o ensino de teatro, por exemplo, podemos dizer que o jogo perpassa todo o processo de aprendizagem: “Teatro e Jogo são inseparáveis. O jogo está sempre presente na interpretação do ator; no gesto; na modulação e no ritmo quando da emissão do texto; nas atividades educacionais do teatro; na dramaturgia; nas interações entre personagens” (Lombardi, 2005, p. 87). Nos estudos em teatro-educação, têm-se vários professores e pesquisadores que desenvolvem propostas metodológicas baseadas no jogo, tais como Ingrid Koudela, Ricardo Japiassu, Olga Reverbel, Jean-Pierre Ryngaert e Viola Spolin. Apenas um dos materiais desenvolvidos por Spolin (2012), por exemplo, contém a descrição de 160 jogos voltados ao ensino do teatro.

As metodologias de educação musical no Brasil ainda não abarcam o jogo nesta dimensão e variedade, havendo um número bem mais restrito de professores e pesquisadores trabalhando nesta perspectiva, assim como resquícios da compreensão de jogo como prática meramente “recreativa” ou “conteúdista”, dimensão ultrapassada ao observarmos os jogos no teatro-educação. Para além, vale lembrar que nas metodologias de ensino do teatro o jogo é pensado para a criação, para a improvisação, considerado um espaço altamente social que oferece aos alunos o exercício da liberdade e do respeito pelo outro, e que propicia experiências em diferentes níveis (Spolin, 2008, 2012a, 2012b). De acordo com o professor, diretor teatral e pesquisador Antônio Januzelli, ao proporcionar um espaço à improvisação e à liberdade de criação, o jogo, conseqüentemente, propicia a descoberta do eu, um conhecimento de si. Ele ressalta que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que o indivíduo frui sua liberdade de criação e utiliza sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que ele descobre o eu” (Januzelli, 2003, p. 57).

Pensando a respeito de como as práticas lúdicas e criativas estão presentes nos processos de ensino de diferentes linguagens artísticas, Fonterrada (2015) comenta:

Propostas que envolvem práticas criativas no campo do ensino de artes visuais e teatro são, em geral, bastante incentivadas. Nas escolas e cursos dessas linguagens artísticas, os professores, com frequência, levam seus alunos a criar, abrindo espaço para a imaginação e a fantasia, em desenhos, colagens e pinturas, jogos teatrais ou coreografias [...] Práticas semelhantes podem ser encontradas em dança e estudos de linguagem, em que se enfatizam a expressão individual e coletiva. (Fonterrada, 2015, p. 15)

Em contraposição a este cenário, a autora aponta que as condutas no ensino de música ainda são outras, não sendo recorrentes os espaços voltados à criação. Ainda há um forte atrelamento ao passado, como já sinalizado por outros educadores, uma redução das múltiplas possibilidades pedagógico-musicais ao propor-se à criança um ensino focalizado na reprodução de repertório, com foco em habilidades instrumentais.

Até onde se pode perceber, ainda que informalmente, essa não é a conduta mais constante no campo do ensino de Música. Seja esta ministrada em conservatórios, escolas de Música, universidades ou projetos sociais e culturais, o trabalho de caráter criativo tem sido escassamente encontrado, embora não se possa afirmar que não exista. Isso se deve ao fato de a tradição de ensino e aprendizagem de música, nos estabelecimentos especializados, ter por objetivo preparar seus alunos para tocar um instrumento musical ou cantar, o que demanda muito trabalho técnico-instrumental, além do estudo e interpretação de repertório consagrado de cada instrumento musical específico. Essa atitude dá às atividades criativas um papel menos importante do que o estudo técnico-interpretativo. (Fonterrada, 2015, p. 15-16).

Por fim, vale ressaltar a afirmação da autora também em relação à educação básica brasileira, local em que a presença da educação musical, com algumas exceções, tem sido quase inexistente. Fonterrada (2015) comenta que nas poucas escolas com ensino de música as práticas criativas não comparecem com frequência aos currículos.

Estas recentes colocações nos fazem enfatizar a importância das práticas criativas na educação musical, vivência ainda tão restrita a poucas escolas e a poucas crianças no Brasil. Igualmente, leva-nos a continuar sinalizando a necessidade de espaços propícios à ludicidade e à criação entre as crianças, defendendo as especificidades das práticas composição e improvisação no ensino de música, bem como apontando suas contribuições ao desenvolvimento da criança. É com este intuito que trazemos a este artigo a experiência em uma Oficina de Música, partindo da fala de crianças para sinalizar o quão imprescindível torna-se o jogo e a criação musical em suas vivências pedagógicas.

3. Oficina de Música: considerações metodológicas e abordagem pedagógica

No ano de 2014 propusemos a Oficina “Jogos musicais”, aberta a crianças entre 7 e 10 anos da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Realizada entre os meses de abril e junho, a Oficina contou com a participação de 12 crianças e foi desenvolvida na sala de música da própria escola, espaço físico cedido pela instituição. Os encontros ocorreram semanalmente, às terças-feiras, tendo duração de 1 hora cada. Esta proposta integrou uma pesquisa-ação desenvolvida no Mestrado em Música da mesma universidade, período no qual investigamos as contribuições das vivências em jogos de improvisação para a formação integral da criança.

Entende-se por formação integral aquela voltada para além do musical. Um trabalho com a música pode, por um lado, integrar corpo e mente, razão e emoção, sensibilidade e intelecto. Por outro lado, no entanto, a prática musical coletiva, além de propiciar a vivência da dimensão estética, da potência do sensível, da arte, favorece a convivência com o outro, o respeito, o aprender a escutar, aspectos como a autodisciplina, a submissão dos interesses próprios aos do grupo, o trabalho em equipe, entre diversas outras possibilidades. (Zanetta & Brito, 2013, p. 1026-1027)

Nesta perspectiva, buscamos saber quais aprendizagens emergiam nas vivências lúdico-criativo-musicais, partindo das opiniões das próprias crianças para analisar possíveis capacidades musicais e humanas desenvolvidas no processo. Com tais fins, a pesquisa, de cunho qualitativo (Bresler, 2000; Flick, 2009; Stake, 2011), integrou diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como registros audiovisuais de todos os encontros, entrevistas semiestruturadas com as crianças (individualmente e em grupos) e com a professora de música da escola, além de protocolos confeccionados pelos participantes. Durante todo o processo, procuramos ouvir e dar voz às crianças, atentando para a maneira como as vivências em jogos de improvisação afetavam-as. Sobremaneira, desejamos assegurar as opiniões das próprias crianças na pesquisa, de modo que pudéssemos levantar reflexões também com base no que elas pensam acerca de um trabalho, considerando-as agentes sociais que constroem modos particulares de significação de mundo (Burnard, 2006; Griffin,

2009; Sarmiento, 2003).

As proposições pedagógicas do compositor e educador Hans-Joachim Koellreutter, alemão naturalizado brasileiro, direcionaram as práticas propostas na Oficina. Destacando a importância da criação na educação musical, Koellreutter foi um crítico de métodos fechados e de um ensino de música que valorizava, sobretudo, aspectos relacionados à destreza técnica.

Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam, neles, o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos alunos. [...] Inútil a atividade daqueles professores de música que repetem, doutoral e fastidiosamente, a lição já pronunciada no ano anterior. Não há normas, nem fórmulas, nem regras, que possam salvar uma obra de arte na qual não vive o poder de invenção. (Koellreutter, 1997, p. 31)

Ao pensar a educação musical no Brasil, Koellreutter mantém ideais que defendeu no decorrer de toda sua trajetória como compositor: a importância da criação, da improvisação, do “novo”. Uma das questões essenciais em sua proposta foi, justamente, a “atualização de conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos presentes na música do século XX no trabalho da educação musical” (Brito, 2011, p. 20). Sinalizando um ensino de música no Brasil atrelado a valores doutrinários, aos métodos e à reprodução de obras do passado, Koellreutter criticava a carência de espaços para a criação. A partir destas observações e indagações, o educador desenvolveu jogos de improvisação para o processo pedagógico-musical, unindo criação e ludicidade em suas propostas.

Koellreutter considerava a improvisação uma ferramenta pedagógica propícia para instauração de um espaço comunicacional nas aulas de música (Zanetta & Brito, 2014). Segundo o educador, a prática da improvisação permite o desenvolvimento de capacidades musicais e humanas, à medida que possibilita “vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir, etc.” (BRITO, 2011, p. 47). Acreditando nas múltiplas aprendizagens que as vivências de improvisação propiciavam, o educador elaborou jogos (alguns nomeados modelos de improvisação e, outros, exercícios de comunicação) para o trabalho com a música em sala de aula, fornecendo um arsenal de ideias para professores de música.

A ênfase dos encontros, portanto, esteve na vivência de jogos de improvisação, abordagem pedagógica que manteve constante diálogo com os pressupostos defendidos por Koellreutter. Inicialmente, 4 jogos cênico-musicais foram vivenciados na Oficina. A partir destes, diversos outros foram criados, modificando-se os modelos iniciais a partir das sugestões que emergiam no processo, principalmente ideias trazidas pelas crianças. Foram realizadas 9 variações/adaptações dos jogos “bases”, formando-se novos jogos. Outros 4 jogos foram criados em grupos pelas próprias crianças e desenvolvidos, em sala de aula, com a coordenação/regência delas.

4. Análise dos dados: por uma formação integral através da educação musical

As crianças validaram, sob diferentes perspectivas, as vivências em jogos de improvisação como meio para desenvolvimento de capacidades musicais e humanas, estando suas falas em estreita conexão com as reflexões e embasamento teórico exposto até então. Durante as aulas e entrevistas, elas ergueram considerações que denotam mudanças em suas

concepções e ideias de música, bem como relataram suas opiniões acerca das aprendizagens desenvolvidas durante a Oficina. Dentre estas, podemos citar: (1) a compreensão de que instrumentos convencionais não constituem a única fonte sonora para se fazer música, ampliando suas ideias em relação aos materiais sonoros que podem ser explorados em processos de criação e passando a considerar o próprio corpo como um instrumento musical; (2) uma “descoberta de sons”, fala enfatizada por diferentes alunos que, ao longo de explorações sonoras, relatavam estar ouvindo e tocando sons que nunca haviam escutado anteriormente; (3) a compreensão acerca de “como” se faz uma música, com falas eufóricas pelo fato deste processo ter sido a elas “desvelado”. Ainda nesta perspectiva, as crianças disseram ter aprendido que fazer uma música envolve: pensar a fonte sonora a ser utilizada, a maneira como ela será tocada, a exploração de diferentes alturas, intensidades/dinâmicas, além de questões formais, ideias de arranjo e contrastes sonoros que poderiam ser propostos; (4) a ampliação, até mesmo, de concepções acerca de uma aula de música, compreendendo-a como momento de exploração e criação (e não apenas de reprodução); (5) a importância do jogo como espaço grupal, de práticas colaborativas, espaço em que, segundo elas, puderam fazer “novas amizades”.

Algumas falas ratificam o jogo como espaço para, simultaneamente, brincar e aprender, além de associarem a ideia de diversão/frivolidade a um ambiente mais prazeroso de ensino e aprendizagem. A aluna Gabriela, por exemplo, ao explicar por que havia gostado da Oficina, afirmou: “eu gostei porque eu gosto de jogar e brincar aprendendo [...] é legal fazer música brincando” (Gabriela – registro audiovisual). Ainda nesta perspectiva, Patrícia também comentou o porquê havia gostado de participar: “porque você se diverte mais brincando para aprender música” (Patrícia – registro audiovisual). Outra participante, ao falar sobre o gosto pelo brincar e sobre o aprendizado gerado nestas experiências, expõe outros modelos de aulas de música, traçando comparações:

Eu achei importante porque é uma Oficina, e nas oficinas é legal se divertir, brincar. Mas ficar lá escrevendo na lousa, lendo explicação, é chato. Porque eu já tenho aula de música, e fica escrevendo na lousa. É meio chato. Mas agora se você faz uma oficina e fica brincando com aquela coisa de música é mais legal. A gente aprende mais, a gente observa. É bem mais legal (Fernanda – registro audiovisual).

A fala de Fernanda abarca algumas opiniões acerca de diferentes modelos de aulas de música, expondo, para além da crítica de um modelo chato *versus* legal, a ideia de que “se aprende mais” em aulas de música amparadas no jogo, aulas em que se pode brincar com os sons. Fala semelhante é a de Patrícia, que, assim como Fernanda, traz a ideia de uma lousa e de um quadro como suportes de uma aula de música. Ela relata como imaginava que seria a Oficina: “Eu pensei que ia escrever na lousa, que a gente tinha que tocar alguma coisa e você escrevendo... se tava errado a gente teria que voltar desde o começo!” (Patrícia – registro audiovisual). Esta fala amplia as concepções expostas até então, trazendo uma ideia de aula de música baseada na execução de uma peça previamente escrita no quadro e na necessidade de tocá-la novamente, desde o começo, caso houvesse qualquer erro.

Ao relatar outra experiência de aula, que teve fora do espaço escolar, Fernanda permite-nos pensar como alguns conteúdos musicais passam a ser considerados “horríveis” pelas crianças à medida que são ensinados com base em processos de repetição, memorização e reprodução. Nesta fala, podemos notar como as aulas de flauta afetaram Fernanda, aluna que diz ser “horrível” aprender as notas musicais: “é horrível essas notas musicais. Eu que tenho que decorar nota musical por nota musical e tenho que depois tocar na flauta... é

horrível. Muito ruim” (Fernanda – registro audiovisual). Este relato reflete a persistência de um modelo de aula de música em que os atos de decorar e reproduzir são valorizados. Uma *educação musical em modo menor* (Brito, 2007), que reconhece o *modo menor* musical da criança, atentando para o jogo do criar, do pensar e voltada às singularidades, parece ainda distante das salas de aula – ou, ao menos, das concepções de aulas de música apresentadas pelas crianças participantes desta pesquisa. Desta forma, considerando as falas até então expostas, enfatizamos a necessidade de tratarmos a música das/para as crianças não como um trabalho movido pelo preparar para operar, “não como repetição igual das notas da escala ou treinos incessantes para identificar isto ou aquilo, mas sim, como blocos de sensações que permitem ir e vir, construir, desconstruir, brincar com o tempo e o espaço, pensar, conversar e amar” (Brito, 2007, p. 2).

Diversas falas revelam-nos, também, os aprendizados musicais que emergiram na Oficina. Durante os jogos de improvisação, as crianças lidavam com diferentes conteúdos, trabalhando com a ideia de pulso, de tempo métrico e não métrico, com pesquisa de timbres, exploração de dinâmicas, alturas e durações, práticas realizadas com instrumentos convencionais e não convencionais. Os alunos debatiam a respeito das explorações e criações próprias (entrando em contato com conteúdos musicais que eram destacados na proposta ou, ainda, com aqueles que emergiam no decorrer dos jogos), pesquisavam maneiras de tocar os instrumentos desconhecidos, definiam como usariam tais instrumentos nas improvisações e questionavam se o instrumento escolhido “combinaria” com a proposta.

Neste processo, Marcos, por exemplo, afirma ter aprendido “novos sons”, dentre eles o “som de leão”, personagem que ele performou durante um dos jogos vivenciados. Em muitas de suas falas, este aluno enfatizou o quanto havia gostado de ouvir “o som de todos” ao invés do “som de cada um”, narrando o gosto pelo aglomerado de sons presentes na realização coletiva dos jogos de improvisação. A aluna Fernanda, por sua vez, destacou o fato de ter aprendido “como se faz música”, comentando que passou a explorar e observar, no decorrer da Oficina, alguns instrumentos desconhecidos, além de ouvir o “barulho” produzido por eles e aprender a fazer música com os mesmos. Ao ser questionada sobre o que havia aprendido no decorrer das aulas, ela afirmou: “Eu acho que a gente aprende a música, o que é a música. A gente aprende a ouvir, a tocar e a saber como a gente faz música” (Fernanda – registro audiovisual). Outras colocações sobre o “aprender a criar” emergiram, tais como a de Bruno, que disse ter aprendido a “inventar ritmos”, e a de Marcos, que relatou ter aprendido a “inventar músicas”.

Ainda na perspectiva das aprendizagens e descobertas sonoras, podemos citar a fala de Tiago, que disse: “eu aprendi sobre todos os instrumentos. Eu não tenho um instrumento em casa. E eu inventei um instrumento assim ó: [o aluno começa a bater palmas e prossegue fazendo vários sons com o corpo] Também aprendi assim: [o aluno começa a assobiar]” (Tiago – registro audiovisual). Quando questionado sobre onde teria aprendido a fazer tais sons, ele respondeu: “eu aprendi isso com a minha cabeça” (Tiago – registro audiovisual). Verificamos que a exploração de sons corporais durante os jogos colocou as crianças frente ao exercício do pensar, permitindo a descoberta de um novo instrumento: o próprio corpo.

Para além dos aspectos musicais, as crianças enfatizaram os elos, os laços afetivos e vínculos estabelecidos durante os jogos, destacando-os como espaço de interação e convivência, e reforçando a hipótese erguida de uma formação integral por meio dos jogos de improvisação. Para Gabriela, a Oficina foi “legal, porque a gente fez novos amigos”

(Gabriela – registro audiovisual). Bernardo, outro participante, disse ter gostado dos trabalhos/jogos em grupo por terem possibilitado “fazer uma nova amizade com outra pessoa que a gente ainda não conhece” (Bernardo – registro audiovisual). Em um de seus protocolos, inclusive, Bernardo desenhou ele próprio e o seu novo colega, Tiago, registrando um momento em que ambos tocavam juntos. Interessante ressaltar que Bernardo era aluno do 4º ano, enquanto Tiago era aluno do 1º ano. Esta interação entre diferentes idades foi recorrentemente comentada pelas crianças. A este respeito, Patrícia afirmou:

É legal porque eu fiquei com pessoa do 1º ano: pessoa do 1º ano eu não consigo falar. Porque eles vão achar “ai que estranho! O 3º ano falar com o 1º ano” [...] E com 4º ano também. Eu consegui conversar com alguém do 4º ano, que foi a Luana, né. Aí eu consegui né. Aí foi legal” (Patrícia – registro audiovisual).

A fala desta aluna possibilita reflexões, inclusive, sobre o modelo de escola que perpetua a divisão em turmas/idades. Muitas outras falas, inclusive da professora da escola, ressaltaram a importância da Oficina ter abrangido diferentes faixas-etárias. Durante todo o processo, as crianças demonstraram o desejo por espaços de trocas e convivência, erguendo a importância da Oficina pelo fato de ter sido um espaço que propiciou “conhecer outros amigos”, “ter companhia” e “mistura das idades”. Nesta perspectiva, evidenciamos a necessidade de “construção de espaços de convivência, no ambiente da educação, regidos por modos de comunicação que abarcam ‘a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto” (Brito, 2007, p. 4).

Considerações finais

Os eixos e perspectivas teóricas que embasaram este trabalho demonstram a potência de uma *educação menor*, aberta às diferenças e singularidades, assim como das práticas lúdicas e criativas nos processos pedagógico-musicais, ressaltando a possibilidade de uma formação integral da criança por meio de vivências em jogos de improvisação. A partir destes referenciais, a Oficina “Jogos Musicais” foi pensada e instaurada, espaço no qual investigamos as perspectivas das crianças acerca das aprendizagens desenvolvidas em processos lúdico-criativo-musicais.

As crianças expuseram, sob seus pontos de vista, as aprendizagens musicais e humanas que desenvolveram no decorrer da Oficina, evidenciando a conscientização de aspectos musicais, enfatizando as diversas “descobertas” sonoras, a compreensão de questões formais e de “como se faz uma música”, a ampliação de ideias relacionadas a uma estrutura/modelo de aulas de música, bem como as parcerias e vínculos construídos, a quebra de barreiras etárias, os novos elos e as novas amizades feitas, valorizando uma educação que favoreça as interações e a convivência.

As falas das crianças vão ao encontro dos pressupostos defendidos pelos pesquisadores mencionados neste trabalho, possibilitando-nos pensar que uma educação musical voltada aos jogos e ao criar é propícia não apenas a aprendizados musicais, mas à formação integral do ser humano. Reafirmamos, portanto, a importância de se pensar o ensino de música também pelo viés da criação e da ludicidade, intentando espaços pedagógico-musicais que abarquem sonoridades e afetos.

Referências

- Bellodi, J., & Fonterrada, M. (2006). Criatividade e educação musical: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo. In *Congresso Nacional da ABEM*, Vol 15. Anais do XV Congresso Nacional da Abem (pp.264-268).
- Beineke, V., & Zanetta, C. (2014). "Ou Isto ou Aquilo": a Composição na Educação Musical para Crianças. *Revista Música Hodie*, 14(1). doi:<https://doi.org/10.5216/mh.v14i1.32978>
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista CIPEM*, 2.
- Brito, T. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis.
- Brito, T. (2007). *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação* (Doctoral dissertation, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação* (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Burnard, P. (2006). Understanding children's meaning-making as composers. In I. Deliège & G. Wiggins (Eds), *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 111–133). New York: Psychology Press US.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Kafka: por uma literatura menor* (J. Guimarães, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações* (P. Pelbart, Trad.). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2006). *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonterrada, M. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. Unesp.
- Fonterrada, M. (2015). *Ciranda de sons: práticas criativas em Educação Musical*. São Paulo: UNESP.
- Gallo, S. (2000). O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. *Perspectiva*, 18(34), 49-68. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/10x>
- Gallo, S. (2014). Deleuze, Filosofia e Educação. Verbo 21. Retrieved from <http://www.petpsi.ufc.br/Documentos/Entrevista%20com%20S%EDlvio%20Gallo.rtf>
- Griffin, S. (2009). Listening to children's music perspectives: in-and-out-of-school thoughts. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 161–177.
- Stake, R. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam* (K. Reis, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens* (J. P. Monteiro, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Januzelli, Antonio. (2003). *A aprendizagem do ator*. São Paulo: Ática.
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo e a educação*, São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O brincar e suas teorias*, São Paulo: Pioneira.
- Koellreutter, H-J. (1997). O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Educação Musical*:

Cadernos de estudo, Atravéz 6, 53–59.

Lima, J. (2008) *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Luckesi, C. (2000). Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. *Coletânea Educação e Ludicidade, Ensaios 01*, 09–41.

Luckesi, C. (2002). Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *Coletânea Educação e Ludicidade, Ensaios 02*, 22–60.

Pereira, L. H. P. (2004). Ludicidade em sala de aula: montando um quebra-cabeça com novos sabores e saberes. *Coletânea Educação e Ludicidade, Ensaios 03*, 81–97.

Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. In Araújo, A. F. & Araújo, J. M. (Org.), (2003). *História, Educação e Imaginário*. Actas do IV Colóquio. Braga. Universidade do Minho, pp. 55-72.

Spolin, V. (2008). *Improvisação para o Teatro* (I. D. Koudela & E. Almeida, Trad.). São Paulo: Perspectiva.

Spolin, V. (2012a). *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor* (I. D. Koudela, Trad.). São Paulo: Perspectiva.

Spolin, V. (2012b). *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (I. D. Koudela, Trad.). São Paulo: Perspectiva.

Zanetta, C., & Brito, T. (2013). Espaços para a Criação: a improvisação em jogos cênico-musicais. In *Congresso Nacional da ABEM*, Vol 21. Anais do XXI Congresso Nacional da Abem (pp. 1020-1031).