
Oficina de Música: A Compreensão da Música como Jogo e o Fazer Musical Criativo

Leandro Augusto dos REIS¹

Francismara Neves de OLIVEIRA²

Resumo

O presente ensaio teórico objetivou discutir possíveis correspondências entre a ideia do jogo na perspectiva piagetiana e a compreensão da música como jogo em contexto de oficinas musicais. No entendimento do jogo no desenvolvimento do sujeito, relacionamos dois teóricos: Piaget (1896-1980) e Swanwick (1937-) quanto à visão dinâmica do desenvolvimento, concebida em espiral. Para Swanwick (1991), a música é uma forma de jogo que compreende três condutas lúdicas: domínio, imitação e jogo imaginativo. O sujeito pode manter sua relação com a música ao desempenhar três papéis distintos: criador: compositor ou improvisador; intérprete: instrumentista ou cantor e participante: ao apreciar uma música, ao assistir a um espetáculo, entre outros. Para Piaget (1946; 1975), o jogo requer a aplicação da estrutura cognitiva por parte do sujeito, a qual sofre contínuos e progressivos aprimoramentos pelo processo de equilíbrio. O jogo nesta perspectiva oferece um ambiente propício à instalação do conflito cognitivo, da construção de estratégias e autorregulações, imprescindíveis ao progresso da estrutura de pensamento. Ao relacionarmos esses dois teóricos na compreensão da música como jogo, pudemos perceber correspondência entre o modo de compreender o desenvolvimento do sujeito como dinâmico e circularmente dialético (PIAGET, 1980) e o fazer musical criativo, tal como concebido por Swanwick (2003), Schafer (1991), Gainza (1983) e Koellreutter (1997) o que nos permitiu analisar o papel fundamental da composição musical. Nesse entendimento, as oficinas constituem-se um importante espaço para vivenciar a música por meio de jogos que possibilitem um fazer musical criativo e crítico.

Palavras-Chave: Educação, Educação Musical, Psicologia da Música, Jogos, Oficina de Música.

¹ Universidade Estadual de Londrina/Dep. de Música e Teatro. E-mail: ars_leandro@uel.br.

² Universidade Estadual de Londrina/Dep. de Educação. E-mail: francis.uel@gmail.com.

Music Workshops: Understanding Music as Game and Creative Musical Making

Abstract

The actuality theoretical trial had as purpose to consider the possibles relations between games meaning in Piaget perspective and the music learning as games in music workshops. Taking game in subject development can be brought into relation with two masters: Piaget (1896-1980) and Swanwick (1937-) linked to development dynamic view, spiral conceiving. Swanwick (1991) ponders the music as game structure with three ludic procedures: mastery, imitation and imaginative play. The music relation and the individual come about in three roles diverse: former: composer or improviser; performer: executant musician or singer and in audience: to listen a music, to be present at a spectacle, among others. Piaget (1946; 1975) credits the need of cognitive structure of individual to game, in order of ongoing advancing improving by equilibration process. In this perspective the game gives a kind surrounding to cognitive conflict installation, to strategies and autoregulations constructions, indispensables to thoughts structure growth. The relation between these two masters in the music learning as game may demonstrate the correspondence between the manner of individual development understanding as dynamic and dialectic cyclical (PIAGET, 1980) and the creative musical making, as conceived by Swanwick (2003), Schafer (1991), Gainza (1983) and Koellreutter (1997), this allow the analysis the fundamental role of musical composition. Considering this understanding, the workshops are important spaces to endure musics by games that collaborate to creatives and critics music working.

Keywords: Education, Music Education, Psychology of Music, Games, Music Workshops.

Primeiro Movimento: A Música como Jogo

O jogo, na teoria piagetiana, ocupa um espaço bastante valorizado, pois é um tipo de interação significativa à construção do conhecimento. Para Piaget (1977; 1978), o jogo tem seu *locus* de funcionamento na inteligência constituído pelo processo de adaptação, ou seja, implica no predomínio da assimilação sobre a acomodação por parte de quem nele se envolva. Este processo de construção do conhecimento é facilitado pelo jogo, pois ele permite a inter-relação de processos e mecanismos necessários à construção do conhecimento e constitui-se como situação problema carregada de desafios visando à elaboração de estratégias de resolução e suscitando os mecanismos de tomada de consciência. Assim, o jogo engendra duas dimensões importantes do processo de tomada de consciência; a atividade prática de conhecer um objeto e sua apropriação em um sistema de relação lógica pertencente ao sujeito-autor.

Para termos uma dimensão do lugar do jogo e em especial, o jogo de regras nos estudos de Piaget, abordaremos algumas obras nas quais o autor analisa os procedimentos de jogadores nos jogos com o intuito de compreender os processos cognitivos envolvidos em diferentes situações lúdicas.

Na obra *A Tomada de Consciência*, Piaget (1977) discute um jogo de regras intitulado “Torre de Hanoy”. A partir desse jogo, o autor discutiu o processo de tomada de consciência das ações, oferecendo importantes contribuições para a compreensão entre o fazer e o compreender. Analisando os procedimentos empregados pelos jogadores, Piaget evidencia que a transformação das ações em ações mentais é um processo gradativo de regulações ativas.

Na obra *O Possível e o Necessário – Evolução dos Necessários na Criança*, Piaget (1986) toma como base para análise o jogo de regras intitulado “Senha” (*Master Mind* simplificado). Nesse jogo, Piaget se debruça sobre a construção da novidade crescente e das articulações entre as novas informações

e aquelas que as precedem, considerando os processos de inclusão e exclusão (o que é e o que não pode ser – afirmações e negações) em vários níveis possíveis para que se atinja a condição de uma necessidade lógica.

Em sua obra *As Formas Elementares da Dialética*, Piaget (1980) investiga a formação do pensamento dialético focalizando os jogos “A Determinação de Alguns Animais ou Objetos”, o “Xadrez Simplificado”, o “Reversi” e o “Batalha Naval”, analisando os processos dialéticos de interdependências, os “possíveis” que equivalem à criatividade lógica e que supõem a integração de novos elementos a um sistema ou totalidade. Para Piaget, a circularidade dialética explica a um só tempo o processo construtivo e conservador da construção do conhecimento.

Os jogos de regras em si não são objeto deste estudo, mas permitem compreender que os procedimentos empregados pelos sujeitos, os processos de construção do conhecimento evidenciados nele e por meio dele (o jogo), podem contribuir para a compreensão de como se dá o desenvolvimento de conceitos, no caso de nosso estudo, de conceitos musicais.

Em estudos que investigam o desenvolvimento musical, sobretudo aqueles que compreendem música como forma de jogo (DELALANDE, 1999; SWANWICK, 1991), a obra *A Formação do Símbolo da Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, de Piaget (1946), constitui a base das discussões. Nessa obra, o autor discute os três tipos de jogo presentes ao longo do desenvolvimento: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras.

Nessa perspectiva, os jogos de exercício correspondem à estrutura sensório-motora. Sustentados pela repetição, pelo prazer funcional e pela exploração lúdica, a criança exercita seus movimentos e percepções apenas como esquemas de ação ativados pelo prazer e não simplesmente ativados pela necessidade. Pela exploração lúdica dos objetos e das coisas, a criança utiliza

seus esquemas como um fim em si mesmo, e não instrumentalmente, como meio para outra ação ou objetivo (MACEDO, 2012).

Swanwick (1991) corrobora essa ideia, entendendo a música como forma de jogo composta de um triângulo constituído pelos elementos: domínio, imitação e jogo imaginativo. A relação música-indivíduo pode ocorrer a partir de três papéis diferentes: de criadores, ou seja, compositores e improvisadores; de intérpretes, no papel do instrumentista e cantor; e de participantes, apreciando uma música, assistindo a um concerto, entre outras atividades.

O elemento “domínio” refere-se à conduta lúdica na qual predomina a centração nos materiais musicais. O domínio engendra os modos sensorial e manipulativo. Ao modo sensorial, Swanwick (1991) faz corresponder as impressões dos sons e do timbre, os contrastes de intensidade e altura e a experimentação com instrumentos e outras fontes sonoras. Neste modo de desenvolvimento musical, não se manifesta ainda a métrica regular e a forma. Trata-se de uma exploração livre, sem a preocupação com a estrutura regrada da música.

No modo manipulativo, presente no jogo de domínio, “há maior interesse pelas técnicas implicadas no manejo dos instrumentos. Começam a organizar o tempo do compasso regular e a utilizar recursos técnicos sugeridos pela estrutura física e o desenho dos instrumentos disponíveis [...]” (SWANWICK, 1991, p. 86. Tradução nossa)³. O domínio (jogo) dos materiais (sons) está relacionado aos três tipos de relacionamento com a música: composição, performance e apreciação. Essa conduta lúdica proposta por Swawnwick (1991) pode ser aproximada à ideia do jogo de exercício de Piaget (1946).

³ “[Los niños] se interesan más por las técnicas implicadas e nel manejo de los instrumentos. Comienzan a organizar el tiempo de compás regular y a utilizar recursos técnicos sugeridos por la estructura física y el diseño de los instrumentos disponibles [...]” (SWAWNWICK, 1991, p. 86) – texto original.

Na primeira infância, o jogo caracteriza-se especialmente pelo sentimento de prazer de domínio, o que Piaget (1946) denomina “sentimento de virtuosismo ou poder”. Isso não significa que o domínio não seja retomado nas outras fases do desenvolvimento musical, pois é um princípio fundamental em todo processo criativo (SWANWICK, 1991).

O segundo tipo de jogo, denominado por Swanwick (1991) de “imitação”, corresponde a momentos de representação, ou seja, quando a referência se centra em eventos vivenciados. Na imitação há adaptação ao efeito produzido pelos objetos, pessoas ou eventos externos e o sujeito toma para si, quando age, algumas dessas características.

Assim, pela imitação, há relações com os fatos da vida, o que Swanwick (1991) denomina de caráter expressivo. Cada interpretação de uma música oferece um universo particular de gestos, de sentimentos e de ênfases. Em suma, a imitação em música, na dimensão da expressividade é um ato que exige algum nível de acomodação (SWANWICK, 1991; PIAGET, 1946).

Desse modo, a imitação não se reduz a uma mera cópia, pois exige do sujeito afinidade, empatia, identificação e interesse. No entanto, ao imitar, expandimos nosso repertório de ação e pensamento. Nenhuma linguagem artística é desprovida de referências a coisas externas ou à própria imitação. Nesse caso, a imitação é tão inevitável quanto o gosto pelo domínio dos materiais e não se opõe à imaginação criadora (SWANWICK, 1991).

O “jogo imaginativo”, terceira modalidade discutida por Swanwick (1991), está centrado na estrutura da música. Nele e por ele, criamos um mundo de novas relações que estão além dos elementos que nos rodeiam. Essa conduta lúdica no jogo musical implica transformações das estruturas e uma nova reconstituição de possibilidades musicais. Essas são ativadas no jogo a todo o momento, nomeadamente em processo de aprendizado musical, em

atividades que promovam a interação, como são as ações específicas de atos criativos instigados em oficinas de música.

Nesse âmbito da música como jogo, a oficina apresenta-se como um contexto importante e oportunizador das relações necessárias à construção do conhecimento musical. A oficina tem sido defendida por teóricos que trabalham de modo geral com o jogo, assim como ressaltada como condição positiva, por teóricos que discutem a Educação Musical.

Compreendemos “oficinas” como situações, que ocorrem em um espaço-tempo, em que os processos de manipulação, individual ou em equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios sujeitos sejam instigados. Processos esses que contemplam possibilidades quanto ao conhecimento da capacidade criativa existente em todos nós e, desse modo, ao autoconhecimento e à realização pessoal.

No contexto do trabalho com oficinas, Macedo, Petty e Passos (2005) apresentam o papel desempenhado pelo professor e pelo aluno no processo de construção do conhecimento. O trabalho com oficinas demanda do professor maior flexibilidade, criatividade e autonomia no exercício de sua função. Com relação aos seus participantes – alunos ou não, a oficina visa de modo geral promover a significação e diferentes modos de regulação sobre os próprios processos de aprendizagem.

Garcia (2010, p. 70), ao tratar do papel desempenhado pelo professor e pelo aluno na oficina, pontua: “A dimensão lúdica, desafiadora e envolvente dos jogos favorece o desenvolvimento de novas atitudes no profissional e nos participantes ao incluir a criatividade e a flexibilidade no fazer daquele e a atividade implicada e significativa no fazer destes.” Nesse sentido, evidencia-se, nessa concepção, o lugar ativo tanto do professor, como do aluno na construção do conhecimento.

O trabalho com oficinas, baseado em uma visão construtivista, visa promover os aspectos sociais, cognitivos, afetivos e motores dos sujeitos envolvidos. No aspecto social, Macedo (1994) considera que o jogar exige descentração cognitiva e afetiva e obriga os participantes envolvidos a avaliarem a totalidade do campo formado pela interdependência dos outros participantes.

No âmbito da criação musical, descentralizar implica tomar iniciativas considerando a totalidade da situação; o sujeito ao introduzir uma ideia nova o faz coordenando-a com as ideias dos demais colegas, integrando-se como parte ao todo (coletivo). Além dessa descentração mais voltada ao externo, há a interna ou subjetiva – simultânea à externa. Esta envolve a possibilidade de o participante coordenar e regular internamente seus sentimentos e desejos, que, ocasionalmente, entram em conflito com a situação grupal.

A articulação entre as condições individuais de cada participante envolvido na oficina de música e de suas inter-relações ocorre, necessariamente, no contexto de coletividade das oficinas. Tais condições se estruturam a partir do encontro de três eixos relacionais: o social – entre os membros do grupo; o pessoal – de cada membro consigo mesmo; e o relativo ao profissional que desempenha a função de coordenar as oficinas (GARCIA, 2010).

Portanto, na compreensão da música como forma de jogo e na sua realização em um contexto coletivo de criação, cada sujeito necessita coordenar sua realidade interna e externa. Interna, no sentido de sua insegurança ao executar a música, a avaliação do outro, seus próprios sentimentos, sua relação com o desconhecido. E externa, no sentido da cooperação, da necessidade de esperar a sua vez, de saber o momento de tocar forte ou suave, respeitando o outro, de expor suas ideias, de estabelecer e contribuir com o compromisso coletivo das regras estabelecidas.

Em face disso, o profissional que coordena esse trabalho deve intervir visando à construção de

[...] um sujeito cooperativo que reconhece a si mesmo como parte de vários sistemas, que se relaciona com seus companheiros, respeitando suas opiniões, e que, em nome do grupo, age e colabora, considerando os diferentes pontos de vista presentes nesse grupo (TORRES, 2001, p. 48).

O novo conceito de arte e, por sua vez, de música, além da busca incessante por uma nova sonoridade imposta pelo surgimento das máquinas e a mudança na paisagem sonora⁴ mundial, instigou reformulações das práticas existentes no ensino elementar de música. Dessa forma, o ensino tradicional de música, que valorizava a técnica e o virtuosismo, deu lugar ao trabalho com Oficinas de Música, que têm como ênfase a valorização do ato criativo e a música contemporânea. Paz (2000, p. 236), didaticamente, sumariza parte dessa história, como segue:

O movimento das oficinas de música eclodiu no período posterior à Segunda Guerra como resultado das experiências de um grupo radical de compositores. Foi o advento do Ruído: isso implicou todo o repensar dos conceitos de composição e música. O compositor passou a ser um artesão, começando a buscar matéria-prima sonora, a experimentar, pesquisar, criar e analisar, de modo que pudesse depois elaborar sua composição. O método, que antes era cerebral, passou a ser experimental.

O entendimento de Campos (1988), acerca das Oficinas de Música ressalta os efeitos desse procedimento metodológico que se caracteriza como um processo dialético no qual teoria e prática caminham juntas:

A chamada metodologia de Oficina de Música poderia se definir pela ênfase à criatividade; à experimentação, à manipulação e à organização de sons; à socialização, tanto no processo criativo como na avaliação deste, tendo como interesse maior o desenvolvimento do aluno, de suas potencialidades enquanto pessoa (CAMPOS, 1988, p. 59).

No trabalho com oficinas de música, deve-se criar um espaço que propicie o ato criativo do sujeito, mas ao mesmo tempo possuir uma estru-

⁴ O termo “paisagem sonora” refere-se aos sons que compõem o ambiente (SCHAFER, 2001).

tura organizada com objetivo e metodologia delimitada, apesar do trabalho da oficina ser bastante livre e, portanto, não poder ser padronizado, por definição. A ênfase, portanto, está na produção do sujeito e o pesquisador atua como um encorajador sensível e flexível, porque se é imprescindível que ele também seja um criador em potencial. Segundo Paz (2000, p. 238), é nítido perceber entre os profissionais que trabalham com Oficina de Música que:

[...] não há um consenso e tampouco rigidez no que tange ao ordenamento e delimitação das etapas, objetivos, planejamento, conteúdo e, ainda, formas de avaliação, existindo entre eles algumas divergências e pequenas variantes. Entretanto, todos são unânimes em apontar a flexibilidade como um fator da mais alta importância no processo pedagógico. Todavia, a sensibilização como primeira etapa demonstrou ser um consenso.

Koellreutter (*apud* BRITO, 2001) tem seu trabalho pautado na ideia de oficina de música. Sugere esse autor, que nos primeiros encontros da oficina de música, devem ser realizados exercícios que enfatizem a vivência do som com qualquer objeto sonoro. Diz Koellreutter que o professor “deve propiciar oportunidades para a investigação e a pesquisa experimental da voz e, simultaneamente, dos instrumentos” (*apud* BRITO, 2001, p. 97).

O primeiro momento da oficina foi caracterizado pelo que Brito (2001) denomina de sensibilização. Para essa autora, as ações dessa fase inicial devem funcionar como convite à ação musical dos participantes, promovendo o desenvolvimento da capacidade perceptiva e introduzir, desde o princípio, a experiência do diálogo. Tal perspectiva tem relação com a proposta construtivista de construção do conhecimento adotada neste estudo.

Segundo Movimento: O Fazer Musical Criativo

Na defesa de uma educação musical abrangente, pensar os modos de relacionamento com a música é imprescindível, pois permite uma compreensão para além do produto da aprendizagem musical e desloca o olhar para os processos nela envolvidos.

Conforme mencionamos anteriormente, podemos nos relacionar com a música por meio de três modos: apreciação, performance e composição. Tais modalidades são interativas e devem fazer parte do processo de uma educação musical abrangente (SWANWICK, 1991), pois são indicadores fundamentais da compreensão musical e o meio através do qual ela pode ser observada.

Essas modalidades estão previstas no modelo elaborado por Swanwick (2003) denominado C(L)A(S)P⁵. Além disso, foram considerados estudos da literatura que permitem lidar com as informações acerca da música e a aquisição de técnica musical.

Tendo como ponto de partida as modalidades propostas por Swanwick (1991) e compreendendo a importância de um trabalho que integre tais modalidades, buscamos ampliar a compreensão dessa temática pela leitura da produção de diferentes autores que compartilham a ideia de uma educação musical abrangente e favorecedora do pleno desenvolvimento do sujeito.

França e Swanwick (2002) defendem a importância da apreciação no engajamento do sujeito com a música entendendo que a apreciação pode expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão. Além disso, é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante sua vida.

Partindo do pressuposto de que a apreciação musical é a forma mais elementar de se relacionar com a música, visamos, neste estudo, ampliar o conceito de música a partir da ideia de “escuta pensante” ou “ouvido pensante” proposta por Schafer (1991).

⁵ O termo C(L)A(S)P foi traduzido para o português como T(E)C(L)A. As atividades mais relevantes são composição, apreciação e performance/execução. As demais, literatura (L) e técnica (T), embora importantes, são secundárias (SWANWICK, 2003).

O ato de escuta pode ser de uma peça musical ou dos próprios sons que estão à nossa volta, a chamada “paisagem sonora”. O termo paisagem sonora foi cunhado por Schafer aos sons do ambiente (*soundscape*), a partir do estudo por ele iniciado nos anos 1970, ao qual deu o nome de “*World Soundscape Project*”, desenvolvido na *Simon Fraser University* (Canadá). Esse importante projeto de Schafer (2001) teve como objetivo estudar o ambiente acústico para determinar como os sons afetam os seres humanos. A partir das informações que recolheu, esse autor propôs ações para obter um “desenho acústico” mais saudável e belo para o futuro.

Apropriamo-nos dos conceitos de escuta e de paisagem sonora no intento de transpô-los ao fazer musical criativo desenvolvido em sala de aula. As oficinas de jogos musicais podem ser pautadas na postura de escuta schafariana e na utilização das paisagens sonoras como temas geradores das composições desenvolvidas pelos sujeitos, a exemplo do próprio autor, que fez uso dos mesmos procedimentos ao lecionar música em uma escola canadense, conforme relatado em seu livro *O ouvido pensante* (1991).

Consideramos o ato de escutar diferenciado do ato de ouvir. Enquanto “o ato de ouvir pode ser considerado como uma espécie de habilidade passiva, que parece trabalhar com o esforço consciente, escutar implica uma função ativa, envolvendo diferentes níveis de atenção e cognição” (SANTOS, 2002, p. 34). Ou seja, ouvir restringe-se a um ato fisiológico de recepção dos estímulos físicos do ambiente, escutar é um ato psicológico, pois implica compreender os sons significativamente, levando em consideração todo o contexto envolvido.

Nesse sentido, o que nos interessa, enquanto proposta de educação musical que considera o sujeito como principal agente de seu processo de

conhecimento, é o ato de escutar, pois ao exercer a escuta, o aluno já está em processo criativo. A escuta compõe, inventa, transforma (SANTOS, 2002).

Schafer (1991), preocupado em tornar cada sujeito apto a verificar, analisar e refletir acerca dos sons que estão à sua volta, convida-nos a sermos ouvintes ativos e pensantes. Tratando dessa questão, Santos (2002, p.34) apresenta a seguinte explicação:

Se, para o modelo acústico tradicional, o ato de ouvir caracteriza-se pela transferência de energia acústica sem, necessariamente, relacionar todos os componentes envolvidos em uma dada situação sonora, na qual o som é o centro do sistema, apresentando-se como um modelo objetivo, no modelo acústico proposto por Schafer (soundscape model), o ouvinte é o centro. Ao invés de um caminho de mão única, no qual a energia sonora é transferida linearmente de uma fonte para um receptor, seu modelo descreve um processo de mão dupla, um relacionamento equilibrado entre o ouvinte e o meio ambiente, apresentando uma abordagem metodológica muito mais qualitativa e dependente de distinções perceptuais do ouvinte (Grifo nosso).

Por se tratar de um comportamento não externalizável, a escuta, muitas vezes, é tida como a forma mais passiva das atividades musicais. No entanto, tal aparência de uma atitude receptiva não deve ignorar o processo cognitivo ativo que ocorre, uma vez que o sistema como um todo é mobilizado. Nesse sentido, a escuta pode ou não permear toda a experiência musical ativa, sendo uma dimensão essencial para o pleno desenvolvimento musical.

Outro modo de relacionamento com a música é por meio da performance. Por muito tempo, a performance, aliada à composição musical, era tida como atividade que exigia um grande virtuosismo, privilégio de poucos “gênios iluminados”. Esse conceito de gênio iluminado, porém, extinguiu-se com o advento da arte moderna. Evidentemente, no âmbito da educação musical, a performance tem como finalidade promover um fazer musical ativo e criativo, e não o de priorizar um alto nível de destreza técnica.

Em uma educação musical abrangente, tal como é proposto por Swanwick (1994), o conceito de performance extrapola o paradigma do instrumentista “virtuoso”. Para o autor, performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde um acompanhamento utilizando percussão corporal a uma apresentação formal de uma peça a uma plateia.

No entanto, é preciso destacar que a abrangência do termo performance, adotado neste trabalho, não exclui o reconhecimento do cuidado com a técnica, a qualidade artística da execução e a escrita musical.

Koellreutter (*apud* BRITO, 2001) afirma que não existe nada que deva ser tão bem planejado, estruturado e executado como a improvisação musical. Nesse sentido, tais aspectos são considerados de forma a não extrapolar o fazer musical criativo que oportuniza a quem produz decisões criativas e explorações musicais expressivas.

A performance seja qual for seu grau de complexidade, de acordo com França e Swanwick (2002), só pode se tornar uma experiência esteticamente significativa se o sujeito nela envolvido for encorajado a executar com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consciente.

A performance supõe um papel a ser representado, assim como a composição e a apreciação também tomam por referência distintos papéis, que permitirão modos diferentes de se relacionar com a música.

A vivência de diferentes “papéis representativos”, por meio de jogos musicais, e os significados produzidos pelo sujeito a tais vivências, constituem a composição. Como vimos anteriormente, a composição é uma das modalidades centrais do fazer musical, juntamente com a apreciação e a performance. Diversos autores, educadores musicais e compositores, defendem o pa-

pel e a relevância desempenhados pela composição ou o fazer musical criativo no processo de educação musical (SCHAFER, 1991; GAINZA, 1983; KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001; FRANÇA; SWANWICK, 2002).

O educador e compositor canadense Murray Schafer defendeu, em 1991, que a educação musical deve promover espaço para a criação, não se limitando apenas à reprodução de obras de compositores do passado por meio da performance tradicional assim se pronunciando: “[...] o que me interessa realmente é que os jovens façam a sua própria música, seguindo suas inclinações, conforme acharem melhor” (SCHAFER, 1991, p. 296).

Anteriormente, a educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza, em sua obra *La improvisación musical*, afirmava que é inconcebível uma educação musical que não leve em consideração a livre expressão do indivíduo. Para Gainza (1983, p. 11), a educação musical deve “possibilitar ao indivíduo a oportunidade de explorar livremente o mundo dos sons e de expressar com espontaneidade suas próprias ideias musicais” (tradução nossa)⁶.

Hans-Joachim Koellreutter, educador e compositor alemão naturalizado brasileiro, analisou segundo Brito (2001) que “a prática da improvisação permite perceber, refletir e conscientizar o conceito de música e ampliar sua dimensão” (p. 92). Para Koellreutter, um dos aspectos principais do ato criativo é estimular o grupo a discutir sobre o fazer musical.

Evidentemente, a composição é um processo essencial da e para a música, devido à sua própria natureza. Independente de seu nível de complexidade, gênero, estilo ou contexto cultural, a composição é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Tal argumento é suficiente para torná-la válida e relevante na educação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

⁶ “[Una educación musical o una terapia através de la música], debería brindar al individuo la oportunidad de explorar libremente el mundo de los sonidos y de expresar com espontaneidad sus próprias ideas musicales” (GAINZA, 1983, p. 11) – texto original.

Tomamos como base para definir composição o quadro conceitual sugerido por Swanwick (1991), que a considera desde as mais breves manifestações musicais até as invenções mais ampliadas. No contexto deste estudo, improvisação e composição foram considerados termos sinônimos. Segundo França e Swanwick (2002, p. 9), “composição musical acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos”.

Em uma sala de aula, possivelmente, essas composições podem variar em duração, níveis de complexidade, propósito e contexto. Mas, desde que o sujeito esteja engajado com o propósito de articular e comunicar seu pensamento e sentimentos em um discurso musical, o produto resultante de sua composição deve ser considerado como expressão legítima de sua vida intelectual e afetiva.

Ao considerarmos composição com tal abrangência não implica que tudo o que se fizer em composição será musicalmente significativo ou educacionalmente válido. Segundo França e Swanwick (2002, p. 11), o “potencial educativo da composição reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar”. No entanto, na educação musical não se pode prescindir de planejamento, organização, sentido social e validade educativa.

A abrangência do conceito de composição proposta por Swannwick (1991) está presente na ideia de jogos de improvisação do músico Koellreutter. Segundo esse educador musical, a música é compreendida como uma linguagem, um sistema de signos sonoros, ou seja, um meio de expressão (BRITO, 2001).

Ao improvisar, o sujeito usa critérios baseados em referenciais externos e internos. Com base em suas experiências, ele seleciona o material com que irá trabalhar (fontes sonoras, tema, modo, escala, entre outros elementos); no decorrer de sua produção, surgem ideias musicais que se transformam e amadurecem. Para Koellreutter, a improvisação deve ser o principal condutor das atividades pedagógico-musicais. Ele adverte, entretanto, que nada deve ser tão preparado como uma improvisação, como dissemos anteriormente, alertando para a confusão entre improvisar e “fazer qualquer coisa”.

Koellreutter enfatiza também a ideia de que toda improvisação, no contexto da educação, deve atender a objetivos musicais e humanos, especialmente porque, para ele, o grande objetivo da educação musical tem o de ser a formação da personalidade do indivíduo. Desse modo, se um jogo de improvisação pode servir ao desenvolvimento rítmico, por exemplo, precisa também desenvolver capacidades humanas como as da concentração, autodisciplina, e incentivar o trabalho em equipe, a criatividade, a memória e o senso crítico, entre outros aspectos.

Gainza (1983) corrobora essa ideia e defende que a improvisação é uma forma de jogo-atividade-exercício que permite projetar e absorver elementos numa constante retroalimentação que ocorrem nos níveis corporal, afetivo, mental e social. Dessa maneira o improvisador: incorpora e metaboliza sensações, experiências, conhecimentos; desenvolve hábitos, habilidades, memória, imaginação, capacidade de observação e imitação e, adquire sensibilidade, consciência, segurança e confiança em si mesmo e em suas possibilidades.

Tal entendimento da música como linguagem, também, é possível de ser observado nas ideias de Swanwick (2003), que, embora não use o termo linguagem propriamente dito, considera a música como uma forma sim-

bólica e utiliza, para isso, vocabulários bastante específicos da área da linguística como metáfora, discurso, sotaques, conversação, entre outros.

Por conseguinte, compreendemos a composição como uma modalidade expressiva do indivíduo em organizar signos, de vivenciar a linguagem dos sons, de pesquisar e experimentar os materiais sonoros, de perceber o som e o silêncio, de ampliar o conceito de tempo, e, sobretudo, de lhe permitir uma reflexão sobre o fazer musical e o próprio ato criativo.

Coda: Considerações Finais

O momento vigente na educação musical suscita a urgente reflexão sobre o ensinar e o aprender música na escola. Recentemente garantido na legislação, o ensino de música na escola regular (Lei 11.769/08)⁷ e os estudos sobre educação musical sugerem a discussão acerca das condutas lúdicas envolvidas no desenvolvimento de conceitos musicais e abrem espaço para reflexões sobre a atuação do professor de música nas escolas.

Tendo sido o ato criativo, por meio de jogos musicais, o foco deste estudo, compreendemos que todos os alunos têm um potencial criativo a ser desenvolvido e que o fazer musical, no contexto da sala de aula, pode auxiliar nesse desenvolvimento.

A forma como isso acontece depende, na maioria das vezes, do modo como são significados por alunos e professores o potencial, o desenvolvimento e o ato criativo. Isso pode determinar como as atividades envolvendo a criatividade são orientadas em contexto escolar, como os trabalhos são conduzidos e avaliados, de que forma os alunos se relacionam com a atividade de produção e como significam suas próprias composições e vivências.

⁷ Lei 11.769/08: Lei sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva no dia 18 de agosto de 2008, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

Assim, é relevante analisar processos de construção de conhecimento musical nas condutas lúdicas dos alunos em oficinas, para delas declinar reflexões e possibilidades de atuação pedagógica mais assertivas e mais construtivas na proposição de aprendizagens no ensino de música na escola.

Assumimos ser possível a realização de um trabalho de música no contexto escolar que leve em consideração o fazer musical ativo e reflexivo. E, nesse caso, os jogos musicais podem propiciar diferentes experiências por meio da apreciação, da performance e da composição, como evidenciado neste estudo.

Outro aspecto a ser considerado é que, por meio das oficinas, a flexibilidade de pensamento pode oportunizar ao professor procedimentos metodológicos para o trabalho criativo com a música. Nas oficinas, o sujeito é estimulado a pensar e a criar sem priorizar o desempenho final. Não que o resultado final não seja importante, mas mais importante do que ele é todo o processo percorrido e vivenciado pelo sujeito e o grupo, no caso de ter havido tomada de consciência.

No processo de descobertas, construções e regulações, o professor, ao ensinar música, pode encorajar seus alunos a construir o conhecimento pela exploração e criatividade. A postura do professor como um detentor do conhecimento, uma figura autoritária e ponto de convergência da aula, dará então lugar a uma figura flexível e que se torna parte integrante do processo criativo vivenciado individual e coletivamente.

O exercício do professor exige que ele investigue o aluno, provoque-o com um tema que o faça crescer, mesmo que esse crescimento tome dimensões imprevisíveis. A educação musical deve, no entanto, preservar a curiosidade, exploração e fantasias com as quais os alunos chegam à aula.

Nesse sentido, a oficina constitui-se em um espaço legítimo de vivências musicais, onde, no processo de conhecer, passa a ser revelado o papel do outro e dos objetos de conhecimento na estruturação cognitiva, o que pode oferecer resistência aos esquemas e demonstrar a fragilidade ou insuficiência dos esquemas de pensamento e instigar novas construções.

De nada adianta o professor oferecer um conteúdo inacessível, que esteja aquém ou além das condições do sujeito. Não havendo estruturas apropriadas que permitam a ação auto-estruturante do sujeito, os processos de assimilação e acomodação e, conseqüentemente, equilíbrio, ficam comprometidos.

A ação do professor deve ser entendida como intencional. Não preterida ou secundarizada em razão do espontaneísmo. Ao contrário, deve ser cuidadosamente planejada, estruturada e dirigida para atender à dimensão construtiva e auto-estruturante do sujeito, princípios fundamentais na proposta construtiva de aprendizagem.

Portanto, o fazer musical criativo, pautado em uma proposta construtivista, em contextos como os propiciados por jogos musicais em oficinas, representa avanço na Educação musical, pois propicia flexibilidade, desafio e possibilidades de construção de conceitos musicais na escola.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.769/08, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9394/96, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 09 out. 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de música: uma característica de sua metodologia**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Brasília.

DELALANDE, François. A criança do sonoro ao musical. Trad. Bernadete Zagonel. **Anais do VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Curitiba: ABEM, 1999.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, Apreciação e Performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

GARCIA, Heloiza Helena G. de Oliveira. **Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Campinas.

KOELLREUTTER, Hanz-Joachin. O ensino de música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (Org.). **Educação Musical: Cadernos de estudo**, n. 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFG/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 37-44.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. **Jogos e procedimentos de ensino**. 2012. No prelo.

_____; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Chrite. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PAZ, Ermelinda A. Oficinas de música. In: **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PIAGET, Jean (1946). **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1977.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. (1980). **As formas elementares da dialética**. Trad. Fernanda Mendes Luiz. Coordenação Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua**. São Paulo: EDUC, 2002.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

_____. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y educación**. Madrid: Morata, 1991.

_____. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TORRES, Márcia Zampieiri. **Processos de desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes em oficinas de jogos**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Recebido em: 23/01/2013

Aceite em: 14/05/2013