



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MARCOS PAULO MIRANDA LEÃO DOS SANTOS

**OS EXERCÍCIOS DE CRIAÇÃO DE J.H. KOELLREUTTER: UM ESTUDO DE
SUA APLICAÇÃO NA ESCOLA REGULAR**

FORTALEZA

2015

MARCOS PAULO MIRANDA LEÃO DOS SANTOS

OS EXERCÍCIOS DE CRIAÇÃO DE J.H. KOELLREUTTER: UM ESTUDO
DE SUA APLICAÇÃO NA ESCOLA REGULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino – Eixo temático: Ensino de Música.

Orientação: Prof. Dr. Gerardo Viana Júnior

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S236e Santos, Marcos Paulo Miranda Leão dos.
Os exercícios de criação de J.H. Koellreutter : um estudo de sua aplicação na escola regular /
Marcos Paulo Miranda Leão dos Santos. – 2015.
115 f. , enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Ensino de música.
Orientação: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.
- 1.Koellreutter,H.J.(Hans Joachim),1915-2005 – Crítica e interpretação. 2.Composição(Música).
3.Música na escola – Maracanaú(CE). 4.Música – Instrução e estudo – Maracanaú(CE). 5.Ambiente
escolar – Maracanaú(CE). I. Título.

CDD 372.874098131

MARCOS PAULO MIRANDA LEÃO DOS SANTOS

OS EXERCÍCIOS DE CRIAÇÃO DE J.H. KOELLREUTTER: UM ESTUDO
DE SUA APLICAÇÃO NA ESCOLA REGULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino – Eixo temático: Ensino de Música.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Raimundo Oswald Cavalcante Barroso
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico esta obra ao meu orientador,
Gerardo Viana Júnior, e a todos os
mestres que passaram em minha vida,
portadores de uma paciência de elefante.

AGRADECIMENTOS

A Gerardo Viana Júnior, pela prontidão e agilidade em orientar meus estudos.

Aos professores Elvis Matos, Luis Botelho e Oswald Barroso, por aceitarem nosso singelo convite a comporem a banca examinadora.

À Thalita Moura, pelo ombro amigo sempre oferecido nas horas de aflição.

À Dona Regina, minha mãe, pela perseverança em me educar para a vida.

À Dona Aleyne, minha avó, pela paciência e carinho ao me acolher no momento mais difícil.

Ao meu primo Bruno, pela força que me deu para sempre seguir em frente.

Aos meus colegas de curso, pela riqueza de experiências que me proporcionaram.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho.

“O mito dos valores absolutos desde já desapareceu. A cada artista cabe decidir, a partir de hoje, que caminho escolher” (KOELLREUTTER).

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a importância da criação para o aprendizado musical dos estudantes. Partimos da problemática: como os exercícios de criação musical propostos por Koellreutter seriam aceitos pelos estudantes de uma escola municipal? Os exercícios conseguiriam atingir os objetivos previstos? A proposta de Koellreutter se adequaria à estrutura física peculiar de uma escola pública de ensino fundamental? Algumas publicações já abordaram a importância de atividades composicionais para o desenvolvimento integral, mas ainda existe carência no meio acadêmico de estudos voltados para exercícios de criação e o seu reflexo no desenvolvimento de crianças e jovens. Apesar de autores renomados, como Schafer, Gainza, Beineke, Swanwick, Moraes, já abordarem a importância da educação calcada na criação musical, nos detivemos nos exercícios de criação propostos pelo compositor e educador J. H. Koellreutter. Tivemos como objetivo investigar se as atividades poderiam contribuir para processos de musicalização quando inseridas em ambiente escolar. Elegemos, como campo de estudo, a turma B do 6º ano da Escola de Ensino Fundamental Jornalista Durval Aires, localizada no município de Maracanaú. Como metodologia, desenvolvemos, dentro da abordagem qualitativa, uma pesquisa-ação em que oito seções de atividades de criação foram experienciadas com os estudantes. O registro dos encontros se deu por meio de gravação audiovisual, além da construção de um diário de campo. Como resultados, percebemos que as atividades desenvolvidas por Koellreutter, mesmo com as dificuldades encontradas, foram bem-aceitas pelos estudantes e proporcionaram o prazer da execução, da apreciação e principalmente da criação musical aos estudantes.

Palavras-chave: Criação musical. Koellreutter. Música na Escola.

ABSTRACT

This paper relates with the importance of creation for the musical student learning. We start from the problem: How the musical creation exercises proposed by Koellreutter would be accepted by students from a public school? Would the exercises be able to achieve those goals? The proposed Koellreutter would fit the peculiar physical structure of a public elementary school? Some publications have addressed the importance of compositional activities to integrate the development, but there is still a lack in academic studies aimed to create exercises and their reflection in the development of children and youth. However, renowned authors such as Schafer, Gainza, Beineke, Swanwick, Moraes, have already been addressing the importance of education grounded in musical creation, we restrain ourselves in the creation exercises proposed by the composer and educator JH Koellreutter. Our objective was to investigate whether the activities could contribute to music education processes when inserted in the school environment. The B class of the 6th grade of the Primary School Journalista Durval Aires, located in Maracanaú was elected as a field of study. The methodology developed within the qualitative approach, an action/research, in which, eight creative activities sections were experienced with the students. The record of the meetings was through audiovisual recording, besides the construction of a diary. As a result, we realized that the activities developed by Koellreutter, even with the difficulties encountered, were well accepted by the students and it was provided to them the pleasure of performing, appreciation and especially the music-making students.

Keywords: Music creation. Koellreutter. Music at school.

SUMÁRIO

1	UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	12
1.1	Na escola pública	13
1.2	A Escola EMEIEF Jornalista Durval Aires	14
1.3	A pesquisa	16
2	COMPOSIÇÃO, IMPROVISAÇÃO OU CRIAÇÃO MUSICAL?	18
2.1	O exercício da Criação Musical na educação integral	20
2.2	A Criação como Estratégia para Educação Musical: Para além dos Métodos Ativos	25
2.3	O ensino de Música no ambiente escolar	28
3	A PROPOSTA DE J. H. KOELLREUTTER	34
3.1	O método, a criticidade e a reflexão: a importância de sempre perguntar o Porquê das coisas	35
3.2	O Ensino Prefigurativo	37
3.3	Educação Emancipatória: A sintonia entre Koellreutter e Paulo Freire	38
4	A CRIAÇÃO ESPONTÂNEA OU A IMPROVISAÇÃO: E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO MUSICAL	42
4.1	A improvisação na música ocidental	42
4.2	Os jogos de improvisação	43
5	OS EXERCÍCIOS DE CRIAÇÃO DE J.H. KOELLREUTTER	49
5.1	Modelos de improvisação	49
5.2	Exercícios de comunicação	52
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
6.1	Abordagem qualitativa	53
6.2	A Pesquisa-ação	54
6.3	O campo de pesquisa e o detalhamento dos procedimentos	56
7	ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS DE CRIAÇÃO VIVENCIADOS NA TURMA DO 6ºB	60
7.1	O palhaço	61
7.2	Fantasia solo	64
7.3	Fla-flu	70

7.4	Permitido proibido	74
7.5	Projeto papel	79
7.6	Fases de tamborilada	82
7.7	Pesquisa de sons	86
7.8	Em casa é meu pai quem manda	89
8	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DOS RELATOS ESCRITOS	92
8.1	As entrevistas	93
8.2	Os relatos escritos	95
9	DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS PRATICAS CRIATIVAS EM SALA	98
9.1	Com calor e intenso ruído, não dá!	99
9.2	Com interrupções diversas, fica difícil o trabalho	101
9.3	Um é pouco, dois é bom, trinta é demais!	101
9.4	Sem tempo hábil, não dá pra revesar	102
9.5	Sem instrumentos musicais, não há riqueza timbrística	105
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	109

1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

“Sem o espírito criador não há arte, não há educação. É esta uma verdade que os educadores tão facilmente esquecem (KOELLREUTTER)”.

Em minha experiência como docente em universidade, em escola regular municipal e em escola livre de Música¹, percebi que a criação musical não é vista com frequência em suas salas. Nas instituições em que trabalhei, pude notar uma maior ênfase no estudo da técnica instrumental, teoria musical e estudo repetitivo de um número reduzido de peças que, por muitas vezes, não estão inseridas no “sotaque musical” do educando, fato esse que pode levar “ao tédio e à saciedade” (SWANWICK, 2003, p. 38-53).

Para ilustrar a afirmação acima: presenciei um episódio interessante no minicurso *O Jogo da Improvisação nos Territórios da Educação Musical*², em que, quando indagados pela ministrante sobre terem vivenciado ou não a experiência de criar musicalmente em sua formação, a maioria dos cerca de 40 participantes afirmou que não teve essa oportunidade em suas aulas de música.

Comecei a lecionar música aos dezenove anos de idade, antes mesmo de adentrar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará, no qual me graduei aos vinte e cinco. Sim, fui professor durante seis anos sem que, para isso, fosse licenciado em Música. Durante esse período, ensinei em quatro escolas de música da cidade de Fortaleza, bastando para isso ter estudado piano com professora particular; ter cursado por um ano flauta doce na antiga Escola Técnica Federal do Ceará³ e estar matriculado no curso de Música da UECE. Mas em nenhuma das escolas em que lecionei antes de me graduar, fui perguntado se já havia cursado as disciplinas de didática geral ou didática da música. Logo, por na época não ter o embasamento didático-pedagógico necessário, lecionava da forma

¹ Escolas de música que não têm finalidade de formar técnicos ou graduados e que não têm vínculo institucional ou responsabilidades com o Ministério da Educação.

² Minicurso ministrado pela educadora Teca Alencar de Brito no XI Encontro Regional ABEM Nordeste 2012.

³ Hoje, a antiga Escola Técnica Federal do Ceará foi transformada no Instituto Federal do Ceará – IFCE.

tradicional como havia aprendido: fazendo com que os educandos concentrassem seus esforços apenas no aprendizado da leitura musical e da técnica motora.

Apesar de meu interesse precoce pela criação musical, outras atividades musicais, como a composição e a apreciação ativa, permaneceram ausentes em minhas aulas nesses anos iniciais de ensino.

Apenas na segunda metade da licenciatura, mais especificamente na disciplina de Didática da Música, tive conhecimento sobre a “segunda geração” de educadores de “métodos ativos” em educação musical⁴, tendo integrantes educadores musicais de renome, como J.H Koellreutter e Murray Schafer, para os quais as aulas de Música devem estimular ativamente a criatividade dos aprendizes. Foi só aí que percebi que, em minhas aulas, estava apenas trabalhando o “que podemos chamar de adestramento visual – motor: ‘bolinha ali (é nota tal), ponha o dedo aqui” (PENNA, 2008, p. 56), deixando de lado aspectos musicais, como a apreciação e a criação musical, considerados hoje por muitos educadores (PENNA, 2008; SCHAFER, 1991; SWANWICK, 2003) tão importantes para a formação do músico quanto a execução musical.

Comecei então a incentivar a criação e a apreciação nos estudantes e procurei saber como os meus colegas o faziam. Para a minha surpresa, vi que muitos, mesmo os que estavam cursando a licenciatura, focavam seus esforços apenas em desenvolver a técnica instrumental dos discentes e em fazê-los aumentar seu repertório musical. Mesmo em reuniões docentes, a criação e a apreciação como instrumentos pedagógicos estavam ausentes das pautas, permanecendo esquecidas ou mesmo desconhecidas dos professores. Essa foi a realidade por mim vivida em diversas escolas livres de música de Fortaleza.

1.1 Na Escola Pública

Quando adentrei no curso de pós-graduação em Metodologias do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará, e, logo depois, no Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, já no ano de 2013, vi que muitos de meus colegas trabalhavam, como professor ou pesquisador, em escolas públicas do Ceará. Por seus relatos, percebi que a escola pública é um ambiente

⁴ Geração de educadores musicais da segunda metade do século XX, para quem a reflexão e criação musical têm uma grande importância na formação musical de educandos críticos e criativos.

rico para a formação docente, pois proporciona experiências únicas para o professor, com suas dificuldades e peculiaridades. Assim, meu olhar se voltou a esses espaços de aprendizagem e logo procurei conhecê-los mais profundamente.

Em visita feita no começo de 2014 a quatro escolas públicas de Fortaleza, percebi que a Música ainda não está presente como disciplina obrigatória na totalidade da rede pública municipal. Das quatro instituições, nenhuma continha, até então, essa disciplina em seus currículos regulares obrigatórios. A Música existia nesses espaços apenas em projetos ministrados nos contraturnos escolares, não contemplando a totalidade do corpo discente.

Em dezembro de 2013, quatro meses após adentrar na Pós-Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, prestei concurso para professor de Artes no Município de Maracanaú, vindo a assumir, em 15 de julho do ano seguinte, o cargo de professor de artes na Escola de ensino fundamental EMEIEF Jornalista Durval Aires.

1.2 A Escola EMEIEF Jornalista Durval Aires

A Escola de Ensino Fundamental Jornalista Durval Aires está localizada na Cidade Nova, um dos bairros do município de Maracanaú mais próximos de Fortaleza. A instituição, de médio porte e de lugar agradável, contém onze salas de aula, cada uma comportando cerca de trinta estudantes. No presente ano de 2015, os discentes dos sextos e nonos anos têm suas aulas pela manhã, enquanto os do sétimo e oitavo ano frequentam a escola à tarde. Tanto pela manhã como pela tarde há classes do quinto ano. Eu, como professor da disciplina específica de Artes, lecionava em todas as salas do sexto ao nono ano, o que totaliza dezessete turmas.

No prédio da instituição, professores e educandos não têm a oportunidade de usufruir de ambientes climatizados, podendo desfrutar apenas de ventiladores de teto, alguns funcionando, outros não. Assim, para ajudar na ventilação, todas as salas contêm cobogós e, geralmente, os professores mantêm as portas abertas para permitir uma maior passagem de ar. Dessa forma, qualquer som mais intenso advindo de alguma sala é escutado com certa clareza pelas pessoas presentes nas salas adjacentes.

Lá, eu lecionava outras linguagens artísticas além da Música, como a Pintura, o Desenho, a Fotografia, o Teatro e, no ano de 2015, para cumprir a carga horária, assumi uma turma de religião. Como não possuo formação específica

nessas áreas, o estudo em sítios da *internet* e em livros especializados se fez necessário. Para as aulas de Música, não dispunha de instrumentos ou salas acusticamente tratadas. O *micro system* e a televisão com leitor de DVD eram os únicos aparelhos eletrônicos ao meu alcance.

Um fato curioso dessa época: logo no primeiro mês de contratação, a coordenação escolar me chamou a atenção pelo vazamento de “barulho” das minhas aulas, o que atrapalhava as aulas dos colegas vizinhos. Na ocasião, eu desenvolvia exercícios de imitação rítmica com os discentes e, como não havia instrumentos musicais convencionais à disposição, as batidas rítmicas tiveram de ser interpretadas nos braços das cadeiras.

Os únicos instrumentos que se encontravam na escola eram flautas doce e instrumentos de percussão, como caixas e tambores. Contudo, a secretária me informou que eu poderia utilizar apenas as flautas, pois a professora do Mais Educação que ensinava esses instrumentos não estava mais lecionando na instituição. Eu não poderia ter à minha disposição os instrumentos de percussão, pois estavam sendo utilizados nas aulas de música do Programa.

Na escola, observei que essas condições adversas (falta de instrumentos musicais convencionais e de isolamento acústico, alto número de discentes por turma, tempo de aula insuficiente, etc) eram minimizadas nas aulas de música do Mais Educação. Lá, o número de estudantes é reduzido; o problema de vazamento de ruídos não existe – já que as aulas são ministradas no contra turno, no intervalo entre os turnos da tarde e da noite (entre cinco da tarde e seis da noite); as aulas do Programa aconteciam, na época em que se deu a pesquisa, em dois dias da semana, e não apenas em um, como ocorria no turno regular; os estudantes tinham à disposição instrumentos de percussão; e o monitor não se preocupava em lecionar outras artes além da Música.

Mas é bem verdade que, por esses benefícios, houve um alto preço: existe uma forma de exclusão discente, pois nem todos os educandos da Escola Durval Aires participavam do Programa no contra turno. Uma das razões para isso acontecer era a falta de espaço físico, visto que o Mais Educação só dispunha de uma sala – que, por sinal, é bem pequena (cerca de quatro metros quadrados). Sendo assim, os monitores tinham que utilizar critérios para a seleção dos participantes, como escolhê-los pelo grau de interesse ou pelo comportamento. Dessa forma, os discentes excluídos não tinham, pelo menos num primeiro

momento, a oportunidade de usufruir das atividades do Programa em seu contra turno escolar.

Esse foi um dos motivos de manter o foco da pesquisa não no Programa Mais Educação, mas sim no ensino regular, pois, assim, ter-se-ia a oportunidade de trabalhar com todos os estudantes de uma turma do ensino fundamental, e não apenas com alguns deles. Outra causa foi que, na tentativa de colocar em andamento uma pesquisa focada no Mais Educação, percebeu-se que o Programa, pelo menos na Escola Durval Aires, sofria inúmeras interrupções⁵.

1.3 A pesquisa

A pesquisa teve como objetivo principal analisar a experiência de utilização dos exercícios de criação de Koellreutter em uma turma do ensino Fundamental de uma escola da rede pública.

Por ter vivenciado uma formação musical voltada apenas à técnica instrumental e ao aprendizado de repertório erudito, senti a necessidade de pesquisar mais profundamente o papel da criação musical para uma formação musical integral dos pequenos estudantes. Analisando ambientes onde lecionei nos últimos anos, pude perceber que a educação musical, pelo menos nesses locais, está em plena transformação. Observei que alguns de meus colegas educadores, mesmo que ainda de forma tímida ou intuitiva, já se utilizavam de outras atividades em suas aulas que não estivessem relacionadas somente à técnica instrumental ou à teoria musical, como a própria criação musical.

Mesmo partindo da hipótese de que a criação musical favorece o desenvolvimento musical integral (SWANWICK, 2003), muitas ainda eram as minhas inquietações sobre o tema, o que me levou à seguinte problemática: como os exercícios de criação musical propostos por Koellreutter seriam aceitos por estudantes de uma escola municipal? Os exercícios conseguiriam atingir os objetivos previstos? Os estudantes se beneficiariam de alguma forma em sua aprendizagem musical com a inserção de atividades de criação na aula de música? A proposta de Koellreutter se adequaria à estrutura física peculiar da Escola Pública de Ensino Fundamental?

⁵ No capítulo sobre as dificuldades encontradas na realização das atividades em sala, discorro melhor sobre os motivos da não-realização da pesquisa no Programa Mais Educação.

A pesquisa, além de ter proposto reflexões sobre a importância da criação musical se fazer presente nos currículos escolares, se justificou ainda por ter estudado como se daria a inserção dos exercícios de criação de Koellreutter num ambiente escolar de ensino fundamental. Como diz Swanwick:

Poderia ser pouco inteligente basear um nível de currículo unicamente na performance, seja por meio de ensino instrumental individual ou em grupo. O argumento e a evidência justificam que os estudantes deveriam ter acesso a um âmbito maior de possibilidades musicais, inclusive composição e apreciação. Somente assim poderemos ter certeza de que eles são capazes de mostrar e desenvolver todo o potencial de sua compreensão musical (2003, p. 97).

Para se conseguir atingir o objetivo principal, foi preciso galgar algumas etapas preliminares. Os objetivos específicos da pesquisa foram, então, os seguintes: (1) Identificar as possibilidades de utilização da criação em processos de Educação Musical na turma estudada; (2) Analisar a aplicação, na turma escolhida, de oito exercícios de criação de Koellreutter; (3) e, por fim, compreender as percepções dos estudantes acerca dessa vivência.

2 COMPOSIÇÃO, IMPROVISAÇÃO OU CRIAÇÃO MUSICAL?

“[...] o ideal clássico não pode mais ser sustentado. O mito dos valores absolutos desde já desapareceu. A cada artista cabe decidir, a partir de hoje, que caminho escolher (KOELLREUTTER)”.

O *Dicionário Grove de Música Edição Concisa* (SADIE, 1994, p. 187) define composição como “um trecho de música incorporado de forma escrita ou processo em que os compositores criam tais trechos”. Já para Keith Swanwick (1979), a composição é definida de forma mais ampla, sendo mais do que um trecho de música transcrita ao papel ou o processo de escrever tal música. Estão inseridos no ato de compor toda e qualquer ação inventiva musical, não somente os trabalhos registrados em forma de notação. Ainda para Swanwick, não há diferença significativa entre composição e improvisação, sendo esta uma forma espontânea de compor sem que o músico se preocupe em registrar de forma escrita sua obra (SWANWICK⁶, 1979, *apud* DUCATTI, 2005, p. 17).

Fica claro que essa mesma noção de composição é compartilhada por Beineke (2009, p. 40) quando a autora afirma que a composição é também por ela entendida de forma ampla, incluindo arranjos e improvisações musicais, pequenas ideias musicais organizadas espontaneamente com a intenção de comunicar pensamentos musicais ou peças mais elaboradas. Sendo assim, para Beineke, a composição, a improvisação, o arranjo, e mesmo a execução ou a apreciação criativas estão contidas na criação musical.

Seria a criação uma qualidade exclusiva da atividade de compor? Em uma concepção mais tradicional de ensino de música como, por exemplo, o ensino centrado em conceitos, o desenvolvimento criativo parece não ser visto como uma qualidade inerente à atividade musical, pois são outros os pressupostos que fundamentam esta concepção de educação musical. Desse ponto de vista, para dar conta da criatividade, ela é concentrada em uma única atividade, podendo-se chamar a composição de criação, como sinônimos, não sendo considerado que também se pode ser criativo ouvindo música, executando ou regendo (BEINEKE, 2003, p.95).

⁶ SWANWICK, Keith. **A bases for music education**. London: Routledge, 1979.

Brito (2003) conceitua a composição como “a criação musical caracterizada por sua condição de permanência, seja pelo registro na memória, seja pela gravação por meios mecânicos (fita cassete, CD), seja, ainda pela notação, isto é, pela escrita musical (p. 57)”. A diferença da composição musical para a improvisação, então, seria apenas a de que a primeira é concebida desde o princípio pelo compositor (ou pelos compositores) com alguma intenção de registro, já a segunda é elaborada sem essa preocupação, já que é uma forma de “criar instantaneamente orientando-se por alguns critérios (*ibid.*)”. Pode-se, com essas afirmações, se chegar à conclusão de que tanto a composição como a improvisação musical estão inseridas na criação musical.

Muitos ainda pensam que, para compor algo, uma sólida base teórica ou mesmo uma boa dose de “dom” seriam imprescindíveis. A expressão “dom” se popularizou no período Romântico, em que o compositor era visto como um ser iluminado, uma pessoa que estava num patamar de sensibilidade acima das outras pessoas consideradas “normais”. O compositor era idealizado quase como uma entidade sobrenatural (PALISCA, 2007, p. 571-578).

Hoje há uma tendência a negar e a opor-se aos métodos tradicionais que por muitos anos priorizaram o talento e o virtuosismo, massacrados por uma técnica racional e puramente instrumental, desconsiderando os valores da criação e da expressão. O preconceito de que é preciso possuir o “dom” inato para fazer música não precisa mais existir. Qualquer pessoa pode aprender música e se expressar por meio dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para sua prática. Quando afirmamos que qualquer pessoa pode desenvolver-se musicalmente, consideramos a necessidade de tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática (LOUREIRO, Alícia Maria. 2003, p.163).

Como pode-se ver com a afirmação acima de Loureiro, essa ideia hoje é combatida pelos educadores musicais contemporâneos, que defendem que qualquer pessoa, mesmo alguém com severas dificuldades musicais, é capaz de compor/criar musicalmente, bastando para isso uma boa dose de prática no campo da criação. Não existe dom musical, mas pessoas com mais ou menos experiências sonoras, mesmo que vivenciadas de forma inconsciente. E essas experiências poderão sim ser proporcionadas pela instituição escolar, o que diminuiria a falsa aparência da existência desse “dom”.

[...] a música constitui uma das áreas onde é mais comum evocar a noção de dom: fulano tem “dom” ou não para cantar, tocar tal instrumento e mesmo para gostar de ouvir – e o dom aparece logo como uma espécie de característica natural, quase filosófica, imutável e irredutível [...] Estudos

sociológicos, contudo, desvendaram até que ponto esses dons misteriosos guardam, na verdade, uma dependência estreita do meio sociocultural onde os alunos crescem. O que me parece exemplar, característico, é que se faz apelo a uma desigualdade “natural” dos dons precisamente onde a escola tem tido um papel menor (SNYDERS, 2008, p. 132).

Com essas palavras, Snyders deixa claro que, para ele, o “dom” tão cultuado por alguns nada é mais do que a oportunidade de se ter experiências musicais em tenra idade, inclusive na escola. Seguindo seu raciocínio, a falta desse “dom” seria justamente o inverso: a falta do acesso à democratização musical. Penna (2008) faz coro ao pensamento de Snyders ao dizer que:

O “ser sensível à música” não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical (p. 29).

Por entender que o termo *composição musical* se refere a bem mais do que apenas escrever semínimas no pentagrama, mas sabendo que a expressão ainda está impregnada de preconceitos originados em séculos anteriores, utilizar-se-á, no presente trabalho, o termo *criação musical*, mesmo sabendo que, para muitos educadores, essas duas formas são praticamente sinônimas.

Portanto, além dos processos em que trechos musicais são criados e registrados, seja por forma escrita ou gravada, estarão inseridos no ato de criar a improvisação; o arranjo ou rearranjo⁷; e qualquer outra ação musical inventiva.

2.1 O exercício da Criação Musical na educação integral

A inserção da atividade composicional na aula de música tem papel fundamental no desenvolvimento não apenas da reflexão, mas também da criticidade musical (BRITO, 2001, p. 45).

Hoje, nem mesmo as escolas de música parecem dar-se conta da importância dessas propostas, permanecendo muitas delas no antigo esquema de iniciar crianças e jovens diretamente no instrumento, e colocando-os em classes de teoria da música para completar a formação exigida pela aula de instrumento (FONTERRADA, 2008, p.120).

⁷ Conceito apresentado por Penna (2008), em que a música original é desconstruída para depois ser “re-arranjada” coletivamente, sem os preconceitos da música tonal.

Os compositores e também educadores H. J. Koellreutter e Murray Schafer discursaram sobre a importância da educação musical não ser alicerçada somente na técnica e na leitura musical, mas também na sua apreciação e criação. Koellreutter e Schafer são dois educadores da segunda geração dos “métodos ativos” da educação musical, em que a composição, as características do som e a escuta ativa são privilegiadas em suas aulas (FONTERRADA, 2008, p. 70), ganhando assim grande importância na formação musical do educando.

Para Keith Swanwick, a aula de música ideal deve seguir o modelo C(L)A(S)P⁸ (2003, p. 70), em que as cinco categorias (**C**omposição; estudos de **L**iteratura; **A**preciação; aquisição de técnica (**S**kill) e **P**erformance) devem estar sempre presentes. As atividades acima colocadas entre parênteses (o estudo de literatura e a aquisição de técnica) são consideradas pelo educador como secundárias, embora importantes. Sendo assim, a composição é vista pelo educador como uma das três atividades mais importantes na educação musical, não devendo ficar excluída do currículo de música.

Conforme Susan Hallam⁹ (*apud* DUCATTI, 2005, p. 15), através da atividade da composição, “os alunos aumentam seu interesse pela música, têm a oportunidade de controlar o que criam, passam a ter um melhor entendimento dos sons, de sua estrutura e de sua expressão”.

Koellreutter, compositor e educador musical alemão radicado no Brasil, afirma que a composição, além de promover a absorção de novos materiais sonoros e teóricos, é ferramenta fundamental para a educação musical.

Sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir, etc. (BRITO, 2001, p. 45).

É importante salientar que em suas aulas, na maioria das vezes, a composição era vivenciada de forma coletiva e espontânea, por meio de jogos de

⁸ O Modelo C(L)A(S)P foi traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke como modelo (T)EC(L)A: técnica, execução, composição, literatura e apreciação. Mas, como podemos perceber, na tradução a visualização das atividades principais e secundárias não fica tão simétrica quanto o modelo original não traduzido de Swanwick.

⁹ HALLAM, Susan. *Instrumental teaching – a practical guide better teaching and learning*. Oxford: Heinemann, 1998, p. 209.

improvisação¹⁰. Além de desenvolver a musicalidade, trabalhando o social por meio de atividades composicionais coletivas, Koellreutter pretendia desenvolver também o lado humano de cada educando. “Toda improvisação deve ter uma finalidade musical e também humana, como, entre outras, desenvolver a concentração (autodisciplina), já que o objetivo (maior) da educação musical é o ser humano” (BRITO, 2001, p. 46).

Mas ainda não estão totalmente claros os benefícios da criação na educação musical para o desenvolvimento dos estudantes e, atualmente, estão sendo alvos de inúmeras pesquisas. Os educadores ainda sabem muito pouco sobre o papel da composição e das experiências criativas na vida dos educandos (BARRETT, 2003, p. 3).

Observa-se então que, a partir do século XX, educadores musicais de várias localidades chegaram ao consenso de que a criação é imprescindível para uma educação musical integral, que não apenas “adestre” os dedos do educando, e para uma avaliação profunda, que revele mais do interior de seu mundo musical. Mas o que não se sabe ainda é a real extensão e eficácia do exercício dessa atividade para o crescimento musical e como os educadores poderão usá-lo para a construção de uma avaliação que meça a qualidade, e não apenas a quantidade musical (SWANWICK, 2003, p. 89).

Como observado acima, a atividade composicional na musicalização já era defendida ativamente por renomados educadores desde meados do século XX. Hoje, há bibliografia de educadores musicais de diferentes partes do globo, como Gaynza, Schaffer e Swanwick¹¹, que defendem a criação como ferramenta fundamental para a educação musical. Contudo, como não são textos especificamente voltados aos proveitos da criação para a musicalização, seu estudo ficou reservado ao plano das hipóteses e, sendo assim, não foram realizadas pesquisas mais aprofundadas sobre a real extensão dos benefícios da atividade composicional para o desenvolvimento musical integral.

¹⁰ Jogos em que os educandos improvisavam musicalmente, geralmente acompanhados por ostinatos. Os capítulos adiante tratarão mais profundamente sobre esse tema.

¹¹ América Latina, América do Norte e Europa, respectivamente.

Izaíra Silvino, regente, compositora e educadora musical, responsável por grande parte da expansão e fortalecimento do cenário musical do Estado do Ceará, também defende o ato de criar na aula de Arte, incluída aqui a aula de música.

Vivenciar no fazer pedagógico momentos criativos como os vividos pelo artista (aquele que cria obra de arte, fantasia o real sempre efêmero, dando condições concretas de reflexões sobre o passado, numa perspectiva profética de futuro, “sem medo de ser feliz”, ou até com medo, mas mesmo assim agindo), momentos de fruição do sentimento e do prazer proporcionado pela obra de arte ou pelo ato de criar arte, é libertar o ato pedagógico das amarras do formalismo, do cientificismo, do racionalismo, da morte em vida (2011, p. 66).

Durante o século XX, o crescente interesse pela função da criatividade na aprendizagem levou à defesa da experiência criativa na arte-educação e ao desenvolvimento de um currículo musical que incorporasse a criação musical. Documentos oficiais de países como Austrália, Inglaterra e Estados Unidos já defendem a composição como componente de uma educação musical completa (BARRETT, 2003, p. 3).

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹² estimulam a inserção da atividade composicional na disciplina de música, mas não esclarecem em detalhes como a criação deve ser vista em sala (BRASIL, 1997). Os referidos parâmetros preveem atividades diversas de criação musical como conteúdo de destaque na área de Música. Fazem referência, além da própria composição, ao improviso e ao arranjo:

Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação [...] Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras, utilizando padrões rítmicos, melódicos, formas harmônicas e demais elementos que as caracterizam. (p. 53)

Interessante perceber que esses exercícios sempre são citados conjuntamente com a interpretação musical, visto que as criações musicais, a fim de existirem efetivamente, deverão ser executadas para que não fiquem restritas apenas na partitura.

¹² Documentos elaborados pelo Governo Federal em 1996, com referenciais de qualidade para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil.

Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística (Parâmetros Curriculares Nacionais).

A partir do excerto acima, nota-se que, para os parâmetros, não existe um sistema fixo ideal para as atividades de criação musical. É propício que, para o enriquecimento das experiências dos estudantes, o professor incentive a criação em diversos sistemas musicais, como o tonalismo, o atonalismo, o modalismo e o dodecafonismo, além de outros.

Beineke (2003), sobre o papel da criação para a educação musical, elucida que:

Basicamente, podemos situar três grandes enfoques teórico-metodológicos, não excludentes, sobre os usos da composição¹³ na aula de música: a composição para o desenvolvimento da criatividade; a composição para o ensino e a fixação de conceitos; e o entendimento de que a composição é uma atividade fundamental no processo educativo por proporcionar amplas possibilidades para a tomada de decisões musicais pelo estudante, visando ao desenvolvimento da autonomia (p. 92).

Além das funções acima, a criação musical, quando vivenciada em sala de aula, pode ter grande importância para a avaliação do nível musical dos estudantes. Para Keith Swanwick, “as crianças revelam menos ‘musicalidade’ ou qualidade musical quando tocam música de outras pessoas do que quando tocam suas próprias peças” (2003, p. 97). Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, as avaliações musicais devem conter atividades de composição, apesar de os documentos não especificarem que critérios o professor deverá utilizar ao avaliar as criações dos estudantes (BRASIL, 1997, p. 64).

Mas como esperar que os professores de música vivenciem a criação com seus estudantes se eles mesmos não tiveram o devido incentivo à criação musical? Robson Almeida, em sua tese de doutorado (2014), nos diz que:

[...] nos cursos de licenciatura e bacharelado em música no Brasil, [...] predominam o ensino individual baseado no repertório europeu e livros com

¹³ Para Beineke, a criação musical e a composição são “conceitualizadas de maneira distinta, adotando-se o termo composição para as atividades em sala de aula as quais envolvem um espaço maior para a tomada de decisões musicais, incluindo trabalhos de arranjo e improvisação, individuais ou em grupo, com ou sem notação musical. Enquanto a criação e o desenvolvimento criativo são entendidos como uma atitude que deve permear toda a prática educativo-musical, não estando restrita apenas à composição.

grande quantidade de exercícios técnicos, contando ainda com a ausência de aspectos que enfatizam a criação, composição e improvisação. Foram nestes cursos que eu e todos os professores de música da UFCA fizemos trajetória acadêmica e com isso, torna-se uma imperativa necessidade compreender que saberes e práticas musicais e pedagógicas devíamos herdar, transformar ou deixar no passado acadêmico (p. 46-47).

Infelizmente, no Brasil, essa ainda é a situação da maioria dos cursos superiores encarregados de formar o professor de Música, apesar de, desde a primeira metade do século XX, renomados educadores defenderem com veemência a importância da criação estar intrinsecamente ligada à educação musical (FONTERRADA, 2008, p.119-200).

2.2 A criação como estratégia para educação musical: para além dos métodos ativos.

Os “métodos ativos” em educação musical surgiram no começo do século XX, em resposta à sociedade ocidental que estava passando por profundas transformações. Eles não se resumem apenas a métodos, podendo também designar abordagens ou propostas. Algumas dessas abordagens chegaram ao Brasil entre as décadas de 50 e 60, mas alguns fatores, dentre os quais a substituição da disciplina de Música pela atividade de Educação Artística ocorrida na década de 70, fizeram com que ficassem esquecidas ou restritas a um nicho musical específico, como escolas de música ou universidades (FONTERRADA, 2008, p. 119-120).

Os educadores musicais do início do século XX constituem-se em pioneiros no ensino de música. [...] 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 (*ibidem*, p. 121).

Bem verdade que, durante o século XIX, tivemos grandes intérpretes, como Franz Liszt¹⁴ e Paganini¹⁵, considerados como alguns dos maiores virtuosos em seus respectivos instrumentos. Mas o culto ao virtuosismo, que por um lado reproduziu (bem mais do que produziu) belíssimas obras, a maioria executada com um alto grau de técnica instrumental que despertava o fascínio da plateia, por outro trouxe o mito de que raras pessoas tinham o “dom” musical, o que levou à crença de que o privilégio da criação e execução musical estaria reservado a poucos “iluminados”. Isso acontecia porque o público dos teatros, composto na maior parte por leigos em música, não via os estudos e ensaios dos compositores e intérpretes, que se estendiam por horas a fio para que se aproximassem o mais perto possível da perfeição musical.

Tirando o foco do “adestramento musical” (PENNA, 2008, p.56) e concentrando esforços para despertar o aprendizado ativo dos estudantes, os educadores musicais do século XX tiveram um papel fundamental para a desmistificação do ensino de música. Educadores como Émile Jaques Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, dentre outros, nos mostraram que a verdadeira compreensão é mais importante que a mera reprodução musical, e que a prática criativa deve ser privilegiada em relação a teoria. Eles já preconizavam a importância da criação musical, fosse a improvisação ou a composição, para uma plena formação musical. Célebre é o instrumental elaborado pelo compositor e educador Carl Orff, composto por flautas de bisel, família de xilofones, família de metalofones, jogos de sino e instrumentos de altura indefinida. Fonterrada (2008,

¹⁴ A carreira de Franz Liszt foi uma das mais brilhantes da era romântica. Nascido na Hungria, filho de um funcionário que trabalhou ao serviço do príncipe Nicolau Esterházy, estudou piano com Carl Czerny em Viena e iniciou, aos 11 anos de idade, uma carreira fulgurante de virtuoso do piano. “Estimulado pelo fabuloso virtuosismo técnico de Paganini, resolveu-se a operar milagres semelhantes com o piano e levou a técnica deste instrumento aos limites mais extremos, quer na execução, quer nas composições que escreveu (PALISCA, 2007, p. 599)”.

¹⁵ Niccolò Paganini, violinista italiano, foi “uma das figuras mais hipnóticas e ao mesmo tempo um dos maiores artistas da música do século XIX (PALISCA, 2007, p. 599)”.

p.159-165) narra acerca das improvisações promovidas pelo educador, tendo por base ostinatos¹⁶ criados por estudantes da *Gunter Schule*¹⁷.

Como os outros educadores de métodos ativos, a concepção de Educação Musical de Orff está intrinsecamente relacionada ao movimento, à dança e à palavra. Por isso, os estudantes são estimulados, de forma ativa e contínua, à coparticipação criadora, com o objetivo de levar à improvisação e à criação de suas próprias músicas, não podendo jamais serem tratados meramente como ouvintes de algo já preestabelecido (PENNA, 2008, p. 199).

Quanto ao trabalho de criação, é importante compreender que, no método Orff, a improvisação é orientada ou mesmo “controlada”, na medida em que os meios são limitados: são manejados criativamente, dentro de diversas propostas, elementos que já foram trabalhados. [...] a improvisação limita-se a certas escalas e à métrica, e a forma corresponde a esquemas tradicionais, de caráter repetitivo, como as formas AB ou ABA, o cânone e o rondó, que Orff utiliza com frequência. [...] Assim, por exemplo, a improvisação puramente instrumental inicia-se como simples jogo de eco (repetir o que toca o colega), depois introduzindo no eco pequena modificação rítmica ou ornamental, e daí por diante (*ibidem*, p. 201).

Com o surgimento das fitas magnéticas na década de 30, e mais tarde, nos anos 60, através da sua popularização pela fita cassete, viveu-se nesse período o furor das pesquisas em música concreta lideradas pelo francês Pierre Schaeffer. Schaeffer, em seus experimentos na *Radiotélévision Française*, cortava, colava, desacelerava, acelerava, e invertia as fitas que, quando executadas, surpreendiam os ouvidos tradicionais ocidentais de meados do século XX (PALISCA, 2007, p 745).

Junto aos primeiros experimentos de música eletrônica conduzidos por Eimert e Stockhausen, surgia assim a chamada “Música de Vanguarda” que, de maneira geral, se interessava mais “pelo ‘som’ como matéria-prima da música e sua transformação, graças a uma série de procedimentos de manipulação realizados em fita (música concreta) e por meio eletrônico” (FONTERRADA, 2008, p. 179).

Nesse cenário musical, compositores renomados, como J.H. Koellreutter e Murray Schafer, começaram a também participar do processo de mudanças da educação musical que já ocorria desde as primeiras décadas do século. Eles

¹⁶ Células rítmicas que se repetem seguidamente, respeitando a métrica de uma dada pulsação.

¹⁷ Escola fundada em 1924 por Orff e Dorothea Gunter, sua colega e amiga. Lá, “ambos atuavam dando aulas de música e dança a professores de educação física, desenvolvendo uma proposta criativa de integração de música e movimento (FONTERRADA, 2008, p. 160)”.

chamaram a atenção para a importância da criação musical para a real compreensão musical ativa.

Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam 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, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado” (*ibidem*, p. 179).

Sendo assim, para os compositores/educadores da “segunda geração”¹⁸ de métodos ativos em educação musical, os estudantes devem também vivenciar experiências com a Música não Ocidental e com a Música de Vanguarda, privilegiando sempre a exploração do som, descobrindo e construindo novos timbres.

2.3 O Ensino de Música no ambiente escolar

No início de século XXI, a luta pela volta do ensino de música nas escolas de nível básico ganha renovado impulso advindo dos “mais variados recantos do Brasil. Professores, gestores, poder público, formadores de opinião e universidades começaram a promover ações na busca desse objetivo” (AZEVEDO, 2012, p.128).

Após muito esforço e longa espera, em agosto de 2008, o então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.769. Com o advento da legislação, todas as escolas brasileiras de nível básico estão obrigadas, desde o ano letivo de 2012, a disponibilizar o estudo da Música a seus estudantes, seja como disciplina independente ou inserida na disciplina de Artes. Mesmo que a lei não obrigue o professor de Artes a ter uma formação específica em Música (*ibidem*), isso gerou uma demanda de profissionais da educação musical.

¹⁸ Marisa Fonterrada (2008) classifica os métodos ativos em duas gerações. A primeira, surgida no começo do século XX, tinha à frente educadores como Dalcroze, Willems, Orff, Kodály, Suzuki. Foram os pioneiros no ensino não-tradicional ao chamarem a atenção da comunidade musical para a importância da educação ser calcada no processo de aprendizagem ativa dos estudantes, tendo como ferramentas a apreciação, o movimento corporal no auxílio da escuta e da interpretação, a criação (improvisação e composição) e o canto coletivo com base no solfejo de músicas folclóricas. A segunda geração, ainda segundo Fonterrada, surgiu na Europa e na América do Norte em meados de 1950, e tinha como diretriz, além dos princípios dos métodos da primeira geração, a incorporação de procedimentos dos compositores de vanguarda na educação musical, “privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam 'música do passado' (*ibidem*, p. 179)”.

Mas que profissionais são esses e como se dá sua formação musical e pedagógica? Penna (2008) afirma que, nas aulas de artes dentro da escola, tem sido dada uma maior ênfase ao ensino das artes plásticas, já que a maioria dos professores tem sua formação voltada para essa área. Esse fato ainda faz com que a música permaneça muitas vezes fora do currículo escolar ou, se vista em sala, permaneça apenas no âmbito da imitação ou teoria musical.

A escola básica está aberta à Música. Várias são as formas e vários são os espaços para que ela volte efetivamente ao ambiente escolar. Além de poder ser trabalhada em salas do ensino regular formal, a Música pode ser vivenciada nas escolas por meio de projetos externos ao currículo regular, geralmente vistos em contraturno escolar, como corais, bandas, grupos diversos instrumentais ou mesmo por meio de programas do Governo Federal para a implementação da educação em tempo integral, como o Programa Mais Educação.

Carlos Kater (2012) chama a atenção de seus leitores ao dizer que a Música não deve voltar à Escola como nos moldes de tempos anteriores à Lei 11.769. Não deve ser simplesmente a volta da Música ao ambiente escolar, mas sim a inserção de uma educação musical “consciente de suas condições de tempo e espaço; contemporânea e apta a conjugar as características do passado e do presente, bem como acolhedora e respeitosa tanto das expectativas quanto das particularidades culturais dos envolvidos” (KATER, 2012, p.42).

Com isso, visa-se atender às necessidades de promoção de conhecimento amplo junto aos alunos, seu desenvolvimento criativo e participativo, não os situando na condição predominante de “público”, nem restringindo a “música na escola” a apresentações, à música das aparências, das comemorações visíveis e exteriores (*ibidem*).

A educação musical idealizada por Carlos Kater é bem parecida com a de Koellreutter. Para os dois, a Educação Musical não deve ser direcionada a formar apenas profissionais em música, mas sim ter a intenção de despertar nos estudantes o que há de melhor e de mais humano neles, proporcionando alternativas que ofereçam

[...] condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... há muito conteúdo e significado abaixo da superfície

dessas expressões, que afloram todas as vezes em que experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música (KATER, 2012, p.42-43).

Assim, a educação musical tem o papel de educar para a vida, para o mundo que o estudante vai encontrar fora do ambiente escolar, ajudando assim no seu futuro desempenho profissional seja em qual área for. Nessa educação musical voltada à formação integral do ser humano, os estudantes têm a oportunidade de aprender pelos exemplos vivenciados de respeito mútuo, de saber ouvir o próximo e de respeitar as diferenças, as facilidades e as dificuldades de cada um.

Cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo etc., não são apenas termos de discurso. São aspectos envolvidos na formação dos alunos – no mínimo tão importantes quanto aqueles que a escola entende oferecer nas diversas outras áreas do conhecimento –, que contrapõem o “aprender”, de natureza fixa, memorística e repetitiva, ao “apreender”, próprio do captar, apropriar, atribuir significado e tomar consciência, portanto, mais em sintonia com as características de formação humana reivindicadas contemporaneamente (*ibidem*, p.43).

Esse é o papel maior da educação musical na escola, segundo Kater (2012) e Koellreutter (*apud* BRITO, 2001): o de, através da música, educar futuros cidadãos para que saibam trabalhar e conviver em equipe, respeitando sempre os direitos do próximo e sendo capazes de pertencer e ajudar na construção do mundo moderno, sempre se perguntando o “porquê” das coisas, em prontidão crítica e reflexiva.

Swanwick (2003) discorre sobre os perigos da Música ser ministrada de forma equivocada por professores menos experientes ou menos conhecedores dos métodos ativos surgidos no início do século XX. O autor¹⁹ (*apud* LOUREIRO, 2003) levanta a oportuna questão: “Se a Música está viva e bem fora da Escola, por que incomodar-se em institucionalizá-la”? Loureiro (*ibidem*, p.177) faz uma breve reflexão sobre essa interrogação de Swanwick: “Poderia argumentar-se que escolas e aulas de música levariam ao empobrecimento da música, tirando-lhe a vida e estragando-a para os alunos. Isso só não ocorrerá se professores de música permanecerem fiéis à música e a seus alunos”.

¹⁹ SWANWICK, Keith. **Permanecendo fiel à música na educação musical**. Tradução de Diana Santiago. *In*: Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM. Belo Horizonte: Anppom, vol. 1, 1993.

Swanwick concorda com Koellreutter quando deixa claro que se deve respeitar as influências e os conhecimentos musicais prévios²⁰ dos discentes. De outra forma, a música vivenciada em sala poderia ser totalmente estranha ao estudante já que, provavelmente, no ambiente fora da escola, ele aprecie uma música diferente da apreendida por seu professor.

A educação musical não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégios, até que se torne formal, institucionalizada [...] Não é necessário formar uma comissão de currículo, produzir uma fundamentação filosófica ou escrever uma lista de objetivos. O estudante de música informal pode copiar padrões de *jazz* de gravações, perguntar aos amigos sobre gravações e padrões de acordes, aprender por imitação [...] ou ampliar a experiência musical assistindo à televisão, escutando rádio ou explorando lojas de discos. A educação formal pode não ser necessária, embora, para alguns, esses sistemas formais possam ser pontos de acesso cruciais. Para outros, a contribuição da educação institucional para a sua educação musical pessoal poderá ser negligente e, inclusive, negativa [...] A acessibilidade da música compete, desde os confins do mundo aos altos níveis da tecnologia de informação específica em música, com as atividades convencionais das escolas. Uma consequência disso é que os estudantes podem ter muito pouco tempo para a “música da escola”, vendo-a, provavelmente, como uma curiosa subcultura musical (SWANWICK, 2003, p. 50 – 51).

Fica claro com o excerto acima que Swanwick não é contra o ensino de música na escola. O autor apenas chama a atenção para o cuidado de o professor de Música não desconsiderar as vivências musicais anteriores de cada estudante. Assim, a música vista em sala não se diferenciaria tanto da música apreciada pelos discentes fora do ambiente de ensino.

Outros autores parecem concordar com Swanwick. Loureiro (2003) diz que ainda “percebemos uma distância entre cultura escolar e cultura do aluno” (p. 173). Conde²¹ (1978 *apud* LOUREIRO, 2003, p. 173) chega a afirmar que a escola não respeita a cultura dos estudantes e não se interessa em estabelecer uma ligação entre o conteúdo curricular e as suas experiências sociais anteriores.

Mas voltando novamente o olhar para Keith Swanwick, deve-se tomar nota ainda que o educador britânico, ao dizer que “a educação formal pode não ser necessária, embora, para alguns, esses sistemas formais possam ser pontos de

²⁰ Esse conhecimento musical prévio é único em cada indivíduo, e é chamado por Swanwick de “sotaque musical” (2003, p. 38 – 40).

²¹ CONDE, Cecília. **Significado e funções da música do povo na educação**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: INEP/Sobrearte, 1978.

acessos cruciais”, provavelmente não se referia à situação atual do ensino de Música nas escolas brasileiras, muito menos à das escolas cearenses.

Como londrino, Swanwick provavelmente se referia à situação dos estudantes ingleses. Lá, talvez, apenas “alguns” dos discentes da rede regular de ensino sejam privados de aulas de música fora do ambiente escolar. No Brasil, mais especificamente no estado do Ceará, esse quadro se inverte: aqui, apenas alguns dos educandos da rede regular de ensino têm a oportunidade e condições financeiras de pagar por aulas específicas, já que poucos municípios cearenses têm escolas públicas de música.

Prova disso é que, desde a sua inauguração, o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará não exige de seus calouros qualquer conhecimento formal em música anterior ao seu ingresso: não existe nenhum tipo de teste de aptidão ou habilidade específica em música. Uma das justificativas para isso é a de que não se pode cobrar dos pré-universitários algo que a grande maioria, ou pela falta de recursos financeiros para o ingresso em escolas especializadas de música, ou pela falta de escolas públicas de música na maioria dos municípios cearenses, não teve acesso.

Mesmo com todos os riscos alertados acima por Swanwick, o ensino da Música na escola regular de ensino básico é uma das ferramentas mais eficazes para a real efetivação da democratização musical.

Dessa forma, o ensino da música – e também, em muitos casos, sua ausência – tem um papel exemplar, por revelar que, onde a escola desiste, abandona o terreno, as disparidades de desempenho são terrivelmente mais violentas; é então que se sente necessidade de justificá-las com base num substrato natural. [...] Um ensino renovado da música em toda a duração e em todos os tipos de escola tornar-se-ia, ao contrário, exemplar, estabelecendo que todos são capazes de sentir uma emoção artística e ter uma prática artística, mesmo se, como nas outras matérias, diferentes indivíduos progredam por caminhos diferentes (SNYDERS, 1992, p.131).

Já em 1984, em aulas inaugurais da Escola de Música da UFMG e da faculdade Santa Marcelina, Koellreutter discorre sobre a sua visão de escola. Para ele, a escola e seus profissionais nunca foram e nunca serão perfeitos. “Sua eficiência reside na inquietação, que nasce da consciência de não poder satisfazer o ideal” (KOELLREUTTER, 1997b). Para isso, é importante que todos os atores escolares (gestores, docentes e discentes) mantenham vivo o pensamento crítico e reflexivo, perguntando sempre o porquê da situação geral do cenário atual escolar.

Numa escola moderna, numa escola de profundas mudanças socioculturais como a nossa, o professor apresenta aos alunos sempre novos problemas; pois, as perguntas têm mais importância do que as respostas. Numa escola moderna, as soluções não são mecanicamente fornecidas ao aluno, mas sim resultam de um trabalho comum de todos, que dele participam. É que nesse ambiente desaparece o dualismo tradicional professor-aluno (*ibidem*).

Para Koellreutter, não há fator mais prejudicial à escola do que o comodismo inerente ao ensino tradicional da música. “A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola. O Espírito criador que, sempre duvidando, procura, investiga e pesquisa, é a sua vida” (KOELLREUTTER, 1997b).

O autor continua o texto enfatizando que a maioria das escolas especializadas na formação do profissional da música, com seus programas de ensino bem organizados e baseados numa determinada ordem preestabelecida das disciplinas, têm êxito ao dotar os estudantes das ferramentas necessárias para o exercício da profissão por eles espontaneamente escolhida. Mas não estão preocupadas com nada além disso.

A escola torna-se um agregado de cursos estanques, mais ou menos bem dados, onde o professor repete doutoral, e fastidiosamente, a lição já repetida nos anos anteriores, ou treina seus discípulos como se amestram animais de circo pela repetição indefinida do mesmo ato, discípulos ansiosos para aprender a técnica de um instrumento [...] Essa situação, apesar de ser uma realidade, essa concepção das coisas, apesar de ser muito difundida, extingue no aluno o que nele houver de criativo (*ibidem*).

Koellreutter esclarece que, para ele, não é dever do ensino de Música nas escolas formar profissionais em música. Ninguém espera que as crianças, por terem aulas de matemática, sejam notórios matemáticos, ou que, por terem aulas de química, sejam químicos de renome. Por que com a música haveria de ser diferente? Ele nos traz a concepção da Educação Musical Funcional (BRITO, 2001).

Pensando na renovação e na reformulação do ensino de música, Koellreutter apontou a necessidade de criar espaços de atividades musicais lúdicas, funcionais, voltados à formação dos estudantes que não pretendem profissionalizar-se, mas, sim, trabalhar com a linguagem musical de modo aberto e criativo, com o objetivo principal de desenvolver as capacidades humanas (*ibidem*, p.43).

A proposta de educação musical de Koellreutter é bastante ampla, tendo pontos-chave como: o Ensino Prefigurativo; a importância do porquê; a importância

da criação musical; a importância do professor aprender a apreender o que ensinar dos estudantes.

3 A PROPOSTA DE J.H. KOELLREUTTER

“O risco, o experimento, a negação das regras inveteradas e caducas são elementos essenciais da atividade artística. O passado é um meio e um recurso, de maneira nenhuma um dever. O futuro, porém, é (KOELLREUTTER)”.

O alemão naturalizado brasileiro Hans Joachim Koellreutter nasceu no ano de 1915, em Freiburg. Fugindo do clima de tensão que se instaurava na Alemanha e que mais tarde culminaria na explosão da Segunda Guerra Mundial, chegou ao Rio de Janeiro em novembro de 1937, onde logo encabeçou o movimento musical que tinha à frente ações do grupo Música Viva

[...] que ao longo dos anos reuniu dinamicamente músicos, sobretudo os mais jovens [...] O movimento sustentou-se num conjunto convergente de atividades – cursos, palestras, concertos, recitais, audições experimentais, edições (revistas e partituras), programas de rádio, etc. – possibilitando àquelas pessoas encontrarem estímulo para definir suas próprias trajetórias e, acima de tudo, perspectivas mais amplas de interação em seu tempo e sociedade (BRITO, 2001, p. 14).

Kater (1997a) diz que esse conjunto de ações do educador “dinamizou o ambiente da época [...], disseminando novas perspectivas para a música e músicos e gerando assim, um autêntico movimento cultural”, e, mais adiante, compara a obra de Koellreutter à de H. Villa-Lobos ao declarar que, “embora de formato nitidamente diferente, pelo porte imaginado e sobretudo pela intenção original, sua empresa é comparável à de Villa-Lobos e suas *'Excursões Artísticas'* (*ibidem*)”.

Koellreutter defendia a importância da educação musical ser pautada em criações espontâneas²² construídas, executadas e apreciadas coletivamente. Essas práticas de criação permitem “vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir, etc” (BRITO, p. 45).

²² Tomando por base o mesmo raciocínio da escolha do termo “criação musical” em detrimento a “composição musical”, escolhemos utilizar “criação espontânea” em vez de “improvisação” por percebermos que o termo se encontra impregnado, mesmo entre os músicos, de preconceito, calcado na crença de que, para improvisar, o músico deverá usar a estética do Jazz ou do Blues, com suas respectivas escalas, modos e “sotaques” musicais.

Assim, a educação musical, para ele, tinha outra função além de apenas musicalizar. Tinha cunho social: musicalizar para a vida; preparar os estudantes para o mundo contemporâneo que está sempre em plena transformação; colaborar para o desenvolvimento da criatividade e capacidade crítica dos discentes. Mas, ainda segundo Koellreutter, quais objetivos deveria ter então essa educação musical semeadora da reflexão?

[...] a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (KOELLREUTTER, 1998, p. 39).

Carlos Kater (1997a) diz que, pela “intensidade, envergadura e regularidade de sua trajetória enquanto pedagogo, podem lhe conferir o título de 'Professor de Música do Brasil'”. Kater (2012) concorda plenamente com as ideias de Koellreutter em promover a educação musical para a ampliação da formação humana. Para ele, a função da educação musical deve ser a de estimular

[...] o prazer (vínculo), para instaurar a presença (inteiridade), possibilitar a participação efetiva (relação, implicação) e assim, então, estimular a produção de conhecimentos gratificantes em nível geral e, especialmente, pessoal (formação ampla do aluno e não simples transferência de informações por parte do professor). Pois quando, num processo educativo o professor se transforma em educador, inverte-se a preponderância de uma formação para a música por uma formação pela música, tornando possível aos alunos inscreverem-se num espaço de construção do sujeito, no qual estratégias dinâmicas de aprendizado (as lúdicas, por exemplo) permitem um “desaprisionamento” individual que favorece a apreensão da questão da identidade e da alteridade (fundamento do desenvolvimento humano). Espaço dentro do qual, os saberes pessoais dialogam com os saberes consagrados, onde os “saberes induzidos” fazem contraponto com os “saberes construídos” (KATER, 2012, p.43).

3.1 O método, a criticidade e a reflexão: a importância de sempre perguntar o porquê das coisas

Para o exercício da reflexão, Koellreutter enfatiza que é de suma importância sempre estimular, tanto nos estudantes como em nós mesmos, a pergunta: “Por

que?”. Essa pergunta, que pode parecer à primeira vista simplória ou sem importância, deve sempre acompanhar todo e qualquer cidadão nas diversas situações encontradas na vida: por que eu uso essas roupas? Por que eu sempre tenho que dizer sim? Por que eu devo criar sempre nos padrões da música tonal? Por que eu gosto desse estilo musical e não de outro? Assim, perguntando sempre o porquê das coisas, seremos mais dificilmente manipulados em nosso percurso como cidadãos conscientes de nossos direitos e deveres.

Não acreditem em nada do que dizem os livros. Não acreditem em nada do que dizem seus professores. Não acreditem em nada do que vocês vêem ou mesmo pensam, e também não acreditem em nada do que eu digo. Perguntem sempre o por que a tudo e a todos. Tenham uma placa com um: “Por quê?” bem grande escrito, em cima da cama, para lembrarem-se de perguntar “por que” logo ao acordar (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 32).

Segundo Koellreutter, já que todos na aula de música devem sempre perguntar a razão de tudo, os “jamais” deveriam permanecer “engessados” em um ou outro método musical, mesmo que esse método seja considerado o mais moderno ou completo. Para ele, o método a ser seguido é não ter método! Mas com isso ele não quis dizer que o professor não deva planejar sua aula.

O professor deve sim fazer um planejamento prévio, mas seguindo sua razão e criatividade, e não métodos de tempos atrás, construídos e direcionados a outros estudantes que não os nossos. Ora, se “é preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar” (KOELLREUTER *apud* BRITO, 2001, p. 31), não podemos chegar em sala com um método formatado antes de conhecermos os discentes e saber o que e como eles desejam aprender. O educador precisa estimular a criatividade, começando pela sua.

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 discípulos. Não é a rotina que governará os “Seminários”, mas sim o espírito de pesquisa e investigação, pois é indispensável que, em todo ensino artístico, sintam-se o alento da criação. 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).

3.2 O Ensino Prefigurativo

Expandindo ainda mais a ideia de educação ativa, Koellreutter constrói o conceito de ensino pré-figurativo. “Contra a postura didática tradicional que 'limita-se a transmitir os conhecimentos herdados, consolidados e frequentemente repetidos', Koellreutter propôs o ensino que chamou de pré-figurativo” (BRITO, 2001, p. 35). O prefixo “pré” tem sentido de anterioridade. Por exemplo, “prever” seria o “ver antes” ou o “antes de ver”. Sendo assim, o ensino pré-figurativo seria o ensino “antes do figurativo”. O que seria então esse ensino figurativo de que trata Koellreutter?

Por que “pré-figurativo”? Trata-se de uma questão crucial no trabalho do mestre. Figurativo é um termo próprio do domínio das artes plásticas e diz respeito a uma forma de “manifestação artística comum a diferentes épocas, culturas e correntes estéticas, e que se manifesta pela preocupação de representar formas acabadas da natureza (Aurélio)”. Numa pintura figurativa, por exemplo, o pintor procura representar algo perceptivamente preestabelecido – ele pinta uma montanha, uma casa, uma pessoa, um animal etc. Por outro lado, numa obra não figurativa, o pintor sugere, circunscreve, delinea, mas não “afirma” formas preestabelecidas. Tomando por empréstimo esse sentido, Koellreutter propõe um ensino artístico pré-figurativo, aberto, livre de preconceções, onde atue o espírito criador (J. G. M. Fonseca, 1997, p. 58).

Dessa forma, ainda segundo Koellreutter, o ensino deve ser livre de qualquer tipo de preconceitos, seja social ou musical. O ensino tradicional em música se limita a ensinar a técnica instrumental; a teoria da Música Ocidental; e a leitura e execução de partituras por vezes de músicas compostas a séculos atrás. Já o ensino pré-figurativo, defendido por Koellreutter, não fica preso ao aprendizado da música tonal ou a qualquer estética musical de um determinado tempo ou local.

Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem, é pré-figurativo. Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou em enciclopédias é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo o que se ensina é pré-figurativo. Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obras-primas do passado é pós-figurativo. Ensiná-la interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade é pré-figurativo. Ensinar composição fazendo o aluno imitar as formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas, também os dos mestres do presente, é pós-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma, é pré-figurativo (KOELLREUTTER, 1997, p. 42).

O ensino pós-figurativo ensina para o passado, tentando imitar ou reproduzir as chamadas obras-primas. Já o ensino pré-figurativo ensina para o futuro, sempre atento às novas técnicas composicionais e às novas tecnologias, preparando os

educandos para a vida “numa época em que ocorrem transformações num ritmo cada vez mais acelerado, construindo, desse modo, uma concepção de educação para o futuro, que implica a educação e a formação permanentes” (BRITO, 2001, p. 37).

3.3 Educação Emancipatória: A sintonia entre Koellreutter e Paulo Freire

Mas por que focar o olhar da presente pesquisa na pedagogia e nas atividades desenvolvidas por J. H. Koellreutter já que, como visto anteriormente, existem outros educadores do século XX que também privilegiam a criação musical na aula de música?

Por dois motivos: primeiramente, pelo fato dele ter construído a maior parte de sua visão de educação musical em solo brasileiro, visto que aqui chegou aos 23 anos de idade e, por mais de sessenta anos, trabalhou como educador musical em vários estados brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Ceará (BRITO, 2001, p.25-28). Ele entendia nossa realidade e conhecia os estudantes do Brasil afora com todos os seus potenciais e suas carências na formação humana e musical.

É muito mais razoável trazer a uma escola municipal do Ceará atividades desenvolvidas por um educador brasileiro do que atividades desenvolvidas por estrangeiros que, por melhores educadores musicais que sejam, não conhecem as reais necessidades do povo brasileiro desejoso de musicalização. Segundo, pela grandeza do exemplo de Koellreutter e de sua obra, que precisa ser mais estudada e revisitada, já que ele é um educador desconhecido de muitos professores de música do Ceará.

Pegando por base o ensino reflexivo, criativo e ativo, o educador constrói uma proposta de aprendizagem pautada na emancipação dos estudantes. “Uma educação que tenda, essencialmente, ao questionamento crítico do sistema e não à sua reprodução, que tenda ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade e não à adaptação e à assimilação” (KOELLREUTTER, 1997, p. 55).

Emancipação, segundo o dicionário *Michaelis*²³, é o “ato ou efeito de emancipar ou de se emancipar; aquisição da capacidade civil antes da idade legal (Clóvis Beviláqua); Alforria, libertação”. Sendo assim, poderia ser considerada

²³ Versão online acessada em 25/03/2015.

educação emancipatória todo e qualquer processo de ensino aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade da libertação?

Os termos “emancipação humana ou educação emancipatória são recorrentes nos discursos sobre educação. Porém, nem sempre seu real significado é compreendido” (AMBROSINI, 2012). Segundo Ambrosini, o ideal de sociedade emancipada e esclarecida surgiu no período de eclosão do Iluminismo²⁴, no artigo “Resposta à pergunta: O que é Iluminismo?” do filósofo alemão Kant. Não só para a filosofia kantiana, mas também para toda a sociedade moderna advinda da Revolução Francesa, a autonomia é imprescindível para o sujeito da sociedade moderna a fim de se desvencilhar de todos os preconceitos. Só assim, seria possível quantificar e “dominar” a realidade (*ibidem*).

Adorno²⁵ (*apud* AMBROSINI, 2012) resgata a ideia kantiana de autonomia e a direciona ao contexto educacional. Mas segundo ele, a proposta de Kant, apesar de ainda hoje ser válida por ter trazido a ideia da construção de um sujeito racional e livre como condição de uma sociedade democrática, deve ser superada, já que se restringe ao indivíduo autônomo, saindo do pensamento individual de autonomia, para alcançar a ideia de autonomia coletiva. Adorno propõe assim a superação da concepção idealista e individualista de emancipação, ampliando-a a toda sociedade, a fim de construir coletivamente um conhecimento que supere a fragmentação científica.

Paulo Freire, renomado educador brasileiro, autor de *Pedagogia do Oprimido* e de *Pedagogia da Autonomia*, concorda com o raciocínio acima de Adorno sobre a necessidade do cidadão autônomo, crítico, reflexivo e imbuído de valores humanistas para uma efetiva transformação e emancipação social. Sua obra *Pedagogia da Autonomia*, “desde 1996, ano da sua primeira edição, vem sendo um instrumento pedagógico indispensável ao exercício de práticas educativas emancipadoras junto a movimentos sociais, às escolas, a programas e projetos institucionais ou não” (ALBUQUERQUE, 2010).

²⁴ Também conhecido como “Século das Luzes”, foi um movimento cultural encabeçado pela elite intelectual europeia do século XVIII, que procurou mobilizar o poder da razão a fim de reformar a sociedade e o conhecimento herdado da tradição medieval. Abarcou inúmeras tendências e, entre elas, buscava-se um conhecimento apurado da natureza, com o objetivo de torná-la útil ao homem. Promoveu o intercâmbio intelectual e foi contra a intolerância da Igreja e do Estado.

²⁵ ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. In: ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. É nesse sentido que uma Pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2000, p. 121).

Com essas palavras, percebe-se que o ideal de pedagogia defendido por Koellreutter está em total sintonia com os pensamentos de Paulo Freire sobre Educação Musical. Para deixar ainda mais notória a semelhança de concepção entre os dois educadores, podemos citar mais algumas palavras de Freire (2000, p. 7) quando diz que o ato de ensinar exige “respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural”.

Esses pensamentos condizem totalmente com as ideias de Koellreutter sobre sempre perguntar o porquê das coisas (crítica e reflexão); sobre o professor ter que aprender a apreender do estudante o que ensinar (respeito aos saberes dos educandos); sobre o professor e os estudantes sempre manterem a mente aberta para outras culturas e possibilidades quando fala do ensino prefigurativo (aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação); sobre termos que conhecer a música da nossa e de outras culturas (assunção da identidade cultural); e sobre o professor sempre ter que renovar a sua aula, não ficando preso a métodos formatados (assumir riscos).

Como se pode notar com as concepções vistas acima, a ideia de pedagogia musical ideal pensada por Koellreutter é bastante ampla e diversificada. Brito (2001) faz um resumo das “questões essenciais à pedagogia musical proposta por Koellreutter” (BRITO, 2001):

- Os princípios pedagógicos que orientam a sua postura como educador:
 - Aprender a apreender dos alunos o que ensinar.
 - Questionamento constante: POR QUÊ (alfa e ômega; princípio e fim da ciência e da arte).
 - Não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros.
- A atualização de conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos presentes na música do século XX no trabalho de educação musical.
- O relacionamento e a interdependência entre a música, as demais artes, a ciência e a vida cotidiana.
A improvisação como uma das principais ferramentas para a realização do trabalho pedagógico musical.
- O objetivo maior da educação musical: o ser humano (*ibidem*, p.17).

Koellreutter teve a oportunidade de experimentar suas ideias pedagógicas em diversas faculdades brasileiras, algumas delas localizadas inclusive no Nordeste brasileiro, como a do Curso de Música da Universidade Estadual do Ceará, onde ministrou Oficinas de Música²⁶, e a de Salvador, onde fundou o Departamento de Música da Universidade de Salvador, permanecendo como diretor dos anos de 1954 a 1962. Nesses ambientes, seu método teve êxito, mas será que essa concepção de educação musical funcional e emancipatória é viável na escola regular? Essa foi uma das perguntas que impulsionaram a pesquisa.

²⁶ Situações que ocorrem no espaço-tempo, em que os processos de manipulação, individual ou em equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios sujeitos, sejam instigados. Esses processos contemplam possibilidades quanto ao conhecimento da capacidade criativa existente em todos nós, e, desse modo, ao autoconhecimento e à realização pessoal (REIS; OLIVIRA, 2013).

4 A CRIAÇÃO ESPONTÂNEA OU A IMPROVISAÇÃO: E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO MUSICAL

“Toda improvisação deve ter uma finalidade musical e também humana, como, entre outras, desenvolver a concentração (autodisciplina), já que o objetivo da educação musical é o ser humano (KOELLREUTER)”.

4.1 A improvisação na música ocidental

Antes da escrita musical, os compositores não tinham total controle sobre suas obras, já que a composição original não estava escrita em partitura. Era o tempo da música oral. Os autores não tinham ainda como escrever, registrar ou mesmo assinar suas obras. Ao compor sua música, o compositor a tocava para a plateia que, por vezes, a reproduzia por imitação. A imitação, que geralmente não era perfeita, fazia com que os intérpretes criassem (protagonizando assim, por vezes, o papel de criador musical além do de intérpretes) muitas das partes, preenchendo as lacunas que a imitação não conseguia reproduzir.

Enquanto os cânticos eram transmitidos oralmente, sendo tolerada uma certa imagem de variação na aplicação dos textos às melodias tradicionais, não era necessário mais do que um ou outro símbolo destinado a lembrar a configuração genérica da melodia (PALISCA, 2007, p. 81).

No excerto acima, Palisca esclarece que, até o século X, em plena Idade Média, a linha divisória existente entre o papel do intérprete musical e o papel do compositor musical não estava ainda tão nítida. Como a notação musical não estava totalmente consolidada, os compositores da época se viam obrigados a interpretar suas obras para os primeiros ouvintes de suas peças, e, em contrapartida, os intérpretes medievais, que não mantinham contato direto com os compositores, eram obrigados a compor ou a improvisar os trechos com os quais não tiveram contato diretamente.

Oliveira (2012), em sua dissertação de mestrado, faz uma breve análise de como, ao longo da história ocidental, a improvisação deixou de ser encarada como

algo natural entre os músicos. Ele afirma que, “inclusive na educação musical, a improvisação era entendida como condição *sine qua non* para um bom músico (p.26)”.

Thurston Dart (*apud* OLIVEIRA, 2012) atribui o declínio do amplo uso da improvisação na música ocidental principalmente pela solidificação da notação musical formal, que, progressivamente, deu ao compositor quase total controle sobre a execução de sua obra e, conseqüentemente, menor espaço de improvisação para o intérprete.

Eles [formalistas do fim do sec. XVIII e seguintes] forçaram a audição a abdicar em favor da visão, e romperam os elos da improvisação que, em todas as épocas anteriores, haviam unido compositor, intérprete e ouvinte numa única corrente musical. (DART, *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 26).

A improvisação seria justamente o elo entre o compositor e o intérprete e, em tempos atrás, estava presente em boa parte da música e da educação musical ocidental. Nos dias de hoje, o “intérprete tende a transformar-se exclusivamente em um estudioso e, em sua vez, em um prolixo e fiel reproduzidor da partitura, ao invés de um espontâneo e versátil cultor da linguagem musical, como sucedera nas épocas anteriores (GAINZA, 2009, p.57)”.

Essa glorificação exacerbada é fruto da educação musical tradicional, que privilegia o virtuosismo e a exímia leitura musical. Já os métodos ativos em educação dão ênfase ao aprendizado musical através do fazer musical propriamente dito: do tocar, cantar, produzir o som. Os educadores musicais de meados do século XX, aqui incluído Koellreutter, apregoam que o aprendizado musical deve ser como o aprendizado da língua materna: primeiramente escutando; depois tentando imitar os sons ouvidos e criando os seus próprios; para só adiante decodificá-los ao escrevê-los e ao lê-los (FONTERRADA, 2008).

Sendo assim, nada mais natural do que incluir a proposta de Koellreuter no conjunto dos métodos ativos, já que o educador pedia sempre a seus estudantes que pensassem e produzissem música de maneira ativa e reflexiva.

4.2 Os jogos de improvisação

Na metodologia proposta por Koellreutter, a criação musical tem uma importância crucial para a formação musical e humana dos estudantes; portanto, a

improvisação, que é uma das formas de se criar em música, é uma ferramenta fundamental. “Sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir, etc (BRITO, 2001, p. 45)”.

Brito (2003, p. 149) chama a atenção para o sentido pejorativo que a palavra *improvisação* tem em nossa língua portuguesa. Segundo ela, improvisar, num sentido geral, implica criar respostas imediatas para as mais variadas situações de vida, sem um tempo hábil a se pensar nas decisões a serem tomadas. Por isso, tendemos a associar o termo “improvisado” aos termos “provisório”, “inacabado” ou mesmo “malfeito” (*ibidem*). Contudo, mais à frente, no mesmo texto, ela argumenta que essa conotação pejorativa não tem razão de existir, já que, para se improvisar bem numa determinada situação, a pessoa deve ter um bom nível prévio de conhecimento.

[...] para improvisar é – sempre – necessário articular o pensamento, as ideias e as ações; conhecer e contar com um repertório de informações a respeito do assunto; estar alerta, animado, com iniciativa e criatividade para relacionar, fazer, inventar. Por exemplo, só um cozinheiro hábil poderá, com poucos ingredientes, improvisar um bom jantar para convidados de última hora, e, de igual forma, só improvisará um bom discurso alguém que, além de contar com um conhecimento razoável da língua, conheça o assunto em pauta e o contexto geral do momento em questão.

O pensamento acima de Brito está totalmente condizente com a metodologia de Koellreutter. Para o educador, a arte de improvisar é um ato sério que precisa ser muito bem planejado – logo, o exercício da improvisação jamais pode ser confundido com o ato de deixar os estudantes a “fazer qualquer coisa”. “Improvisar envolve uma série de capacidades, não se limitando a realizações superficiais, sem planejamento ou organização (BRITO, 2003)”.

Não a nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar, etc. O resto é vale-tudismo (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001).

Brito (2003) corrobora com as afirmações do educador ao conceituar a improvisação ao mesmo tempo em que chama a atenção para a importância de seu planejamento.

Improvisar é criar instantaneamente orientando-se por alguns critérios. Se para falar de improviso é preciso ter em mente o assunto, o domínio de um vocabulário, ainda que pequeno, assim como algum conhecimento de gramática, algo semelhante ocorre com a música. Quando improvisa, o músico orienta-se por critérios e referenciais prévios, e, tal qual acontece na fala improvisada, quando coisas interessantes e significativas são ditas sem que fiquem registradas, a improvisação musical lança ideias, pensamentos, frases, textos... Se não ficam registradas integralmente, como sucede com o documento escrito, as ideias musicais não se perdem totalmente. Vão e vem transformando-se, recriando-se, podendo ser trabalhadas e amadurecidas (p. 57).

Segundo a educadora musical argentina Violeta H. de Gainza (1994), a improvisação é, em si, “uma forma de jogo-atividade-exercício que permite projetar e absorver elementos ou alimentos musicais numa constante retroalimentação” (GAINZA, 1994). Para a autora, os principais objetivos desse jogo-atividade-exercício, seriam:

[...] permitir que ocorra uma descarga (por meio da ação, manipulação, expressão, comunicação) nos níveis corporal, afetivo, mental e social, e que o improvisador:

- incorpore e metabolize sensações, experiências, conhecimentos;
- desenvolva hábitos, habilidades, memória, imaginação, capacidade de observação e imitação;
- adquira sensibilidade, consciência; segurança e confiança em si mesmo e em suas possibilidades (*ibidem*).

Com essas observações, fica claro que, para Gainza, o jogo de criar espontaneamente (improvisar) tem dois papéis fundamentais: o primeiro seria o de absorver, adquirir; e o segundo seria o de se expressar, comunicar. Ao improvisar, o estudante, ao mesmo tempo em que se expressa por meio da ação e da manipulação dos sons, incorpora sensibilidade, consciência, memória, imaginação, etc. Essas faculdades são, para Koellreutter, essenciais para o homem moderno inserido nesse mundo de rápidas inovações tecnológicas (GAINZA, 1994).

Ainda segundo a educadora, mesmo que a mais simples improvisação seja cuidadosamente planejada, os professores de música não deverão se preocupar com a qualidade da improvisação de seus estudantes, pois a comunicação e a absorção de elementos acontecem em todos os níveis improvisativos.

Gainza também salienta o fato de que toda improvisação supõe um ato expressivo de comunicação, ainda que não conduza necessariamente a um produto sonoro coerentemente estruturado, ou seja, uma composição. Na improvisação existem distintos graus de intenção ou de consciência que nem sempre condicionam a qualidade do produto, já que uma improvisação – livre ou dirigida – pode ser criativa ou pobre, bem ou mal estruturada (BRITO, 2003, p.151).

Já o pesquisador e educador francês François Delalande (*apud* Brito, 2003) não considera como jogo apenas a improvisação; ele amplia esse pensamento para todo e qualquer fazer musical. Delalande considera que, em sua essência, música é jogo (BRITO, 2003): um jogo de fazer e montar sons; um jogo de, num grupo, saber a hora certa de tocar ou cantar e a hora certa de não tocar ou cantar; um jogo de intensificar ou abrandar os sons dependendo da dinâmica da música; um jogo de transformar os símbolos da partitura em sons (se for uma música escrita em partitura), etc.

Delalande então relacionou as formas de atividade lúdica infantil propostas por Jean Piaget a três tipos de jogos musicais: “O Jogo Sensório-Motor: vinculado à exploração do som e do gesto; O Jogo Simbólico: vinculado ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical; e o Jogo com regras: vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical” (*ibidem*, p. 31).

Ainda segundo o pesquisador, ao se interpretar uma música, são acionadas, simultaneamente, as regiões do sensório-motor, do simbólico e das regras.

Ele defende que os diferentes modos de jogo convivem no interior de uma mesma obra musical e que um deles predomina sobre os outros. Na cadência de um concerto, por exemplo, o solista mostra seu virtuosismo mediante o jogo sensório-motor, enquanto trechos musicais líricos constituem expressões simbólicas. E toda a parte que diz respeito à estruturação da composição pode ser relacionada ao jogo com regras (BRITO, 2003, p. 31).

Sendo a música em sua essência um jogo, nada mais natural que professores de música se interessem por jogos musicais criados por eles mesmos ou por outros educadores.

Murray Schafer, em sua obra intitulada *Educação Sonora* (1990) e traduzida para o português por Marisa Fonterrada (2009), traz aos leitores mais de cem jogos musicais de sua autoria com o objetivo de exercitar a escuta ativa e a criação musical. Nela, o autor defende a ideia de que é preciso ampliar a consciência da escuta da população, pois somente uma sociedade que ouve bem é capaz de decidir quais sons quer estimular e quais deseja suprimir de sua paisagem sonora²⁷. Na apresentação da referida obra, Fonterrada esclarece:

²⁷ Conceito difundido pelo compositor e educador canadense Murray Schafer, que tem origem na palavra inglesa “soundscape” e se caracteriza pelo estudo e análise do universo sonoro que nos rodeia. Uma paisagem sonora é composta pelos diversos sons que compõem um determinado ambiente, sejam esses de origem natural, humana, industrial ou tecnológica.

Uma outra questão apresentada pelo autor é a da criação. Ele critica intensamente os métodos tradicionais de ensino de música, que privilegiam o treinamento e a repetição de modelos e fórmulas e não ajudam os alunos a criar. Alguns dos exercícios da coleção voltam-se para isso e estimulam os indivíduos a organizar e compor pequenas peças a partir de materiais sonoros percebidos em seu ambiente (FONTERRADA, Marisa, 2009, p.9).

Ex-discente de Koellreutter, a renomada educadora paulista Teca Alencar de Brito (2003) também argumenta a favor da importância de jogos musicais estarem sempre presentes na aula de música. Para ela, a improvisação deve ser entendida como “uma ferramenta pedagógica importante, que acompanha todo o processo de educação musical (p.152)”.

Como pode-se perceber, Koellreutter não é o único educador a enxergar a importância dos jogos musicais para a formação musical dos estudantes. E, sabendo dessa importância, ele construiu, sempre deixando claro os objetivos pedagógicos de cada atividade de criação, uma série de jogos lúdicos chamados por ele de “modelos de improvisação” (BRITO, 2001). Esses jogos criativos “propõem a vivência e a conscientização de aspectos fundamentais, estimulando a reflexão e preocupando-se também em sugerir situações para o exercício de uma nova estética musical” (BRITO, 2001, p. 46).

Pode-se perceber, então, que a improvisação não é apenas um instrumento de formação musical, mas sim também uma importante ferramenta para a formação humana já que, para Koellreutter, o objetivo maior da Educação Musical não deve ser o de musicalizar, mas sim o de humanizar.

Em seu discurso de abertura do *1º Encontro de Educadores Musicais – Perspectivas na América Latina*, realizado em 14 de junho de 1997 no Instituto de Artes de São Paulo, Koellreutter deixa claro que, para ele, o tipo de Educação Musical ideal é:

Aquele tipo de educação musical não orientado para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. As nossas escolas oferecem aos

seus alunos também cursos de esporte e futebol, sem pretenderem preparar ou formar esportistas ou jogadores de futebol profissionais (KOELLREUTTER, 1998, p. 39-45).

E, mais adiante, o educador continua seu discurso, deixando mais claro o papel que, para ele, a educação musical deve desenvolver.

Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas em uma nova realidade, resultando de mudanças sociais. Esse tipo de educação musical, mesmo no caso da preparação e da formação de musicistas profissionais, vem a ser um tipo de educação para o treinamento de musicistas que, futuramente, deverão estar capacitados a encarar sua arte como arte funcional, isto é, como complemento estético de vários setores da vida e da atividade do homem moderno; músicos preparados, acima de tudo, para colocar suas atividades a serviço da sociedade (*ibidem*).

Para Koellreutter, a improvisação deve ser o principal condutor das atividades pedagógicas musicais, e cada jogo de improvisação deverá ter seu(s) objetivo(s) bem claro(s) para aqueles que os ministram. Em seu discurso como educador, ele explica que “toda improvisação, no contexto da educação, deve atender a objetivos musicais e humanos, especialmente por que, para ele, o grande objetivo da educação musical tem de ser a formação da personalidade do aluno” (BRITO, 2003, p. 152).

Os jogos de improvisação constituem um dos principais condutores do processo pedagógico-musical na etapa da educação infantil. Como ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio da linguagem musical, os jogos garantem às crianças a possibilidade de vivenciar e entender aspectos musicais essenciais: as diferentes qualidades de som, o valor expressivo do silêncio, a necessidade de organizar os materiais sonoros e o silêncio no tempo e no espaço, a vivência do pulso, do ritmo, a criação e a reprodução de melodias, entre outros aspectos (BRITO, 2003, p. 152).

Fica assim claro que, para Koellreutter, a educação musical não tem a finalidade de apenas profissionalizar músicos ou mesmo musicalizar indivíduos, mas sim de instrumentalizar os cidadãos de criticidade, de senso de responsabilidade, de senso de coletividade, de amor ao próximo, etc, utilizando-se da música para isso, com o objetivo maior de alcançar uma mudança da sociedade individualista vigente.

5 OS EXERCÍCIOS DE CRIAÇÃO DE J.H. KOELLREUTTER

“Deixem-se levar pelo verdadeiro interesse e não apenas pela simples curiosidade. Deixem-se levar pelos fundamentos essenciais dos nossos conhecimentos e pela força da problemática que nos envolve e que dá sentido à atuação do artista de nosso tempo” (KOELLREUTTER).

5.1 Modelos de improvisação

Teca Alencar de Brito (2001) divide os jogos de criação construídos por Koellreutter em duas categorias: na primeira, estão enquadrados os modelos de improvisação, que são, segundo Carlos Kater (KATER, 1997a), jogos que utilizam a improvisação musical como detonadores de questionamentos. Em entrevista concedida a Carlos Kater, Koellreutter fala de seus modelos de improvisação:

Estes modelos de improvisação são jogos que inventei que motivam os alunos a indagar sobre diversos aspectos da música, como por exemplo “o que é pulsação?”. Neste círculo – um dos materiais que habitualmente utilizo – encontram-se vários termos, vários conceitos que necessitam de atualização ou... de um professor que possa explicar o significado de cada um deles. Conto sempre aos alunos que nunca estudei realmente teoria elementar – aprendi na prática, tocando flauta e saxofone, que foram os meus instrumentos. Tem uma série de coisas que aprendemos na prática. No meu caso, aprendi fazendo improvisação (*ibidem*).

Então, segundo Koellreutter, a prática da improvisação dentro dos modelos improvisativos, em vez de focar no ensino tradicional da teoria musical, foca diretamente no aprendizado musical pela criação e execução, o que, por sua vez, engatilha nos estudantes a curiosidade de conhecer mais profundamente o funcionamento intrínseco da música.

Cada modelo de improvisação de Koellreutter tem uma temática musical particular, que, com prática sonora criativa, suscita nos estudantes a curiosidade necessária para a formulação de diversas perguntas sobre o fazer musical. O próprio Koellreutter, em entrevista concedida a Carlos Kater, explica melhor ao afirmar que, no jogo “Fla-Flu, por exemplo, trabalha-se o ritmo. Já no *Palhaço*, há

um metro, que é fixo, e uma pulsação em torno da qual os alunos improvisam, mas seguindo a ordem do metro. *O Palhaço vem e perturba isso*” (KATER, 1997b).

5.2 Exercícios de comunicação

Na segunda categoria, estão enquadrados os exercícios de comunicação, que, como os modelos de improvisação, também utilizam processos de criação espontânea, mas com objetivos que não se encerram na improvisação, e sim no relacionamento dialogal. “A finalidade desses jogos de comunicação é traduzir em música, situações características em que se encontra o homem comunicando-se todos os dias” (BRITO, 2001, p. 166).

A composição e a improvisação, assim como toda obra de arte, obedecem a fatores de ordem, já que a mente humana necessita de elementos ordenadores, ou seja, relacionamento e repetição, fatores que determinam o relacionamento dialogal. Na música tradicional, a harmonia e o contraponto eram fatores de ordem. Hoje, o grande problema consiste em relacionar os sons com cuidado de não produzir uma nota sequer sem que tenha um sentido. A atividade musical constitui-se um tipo de diálogo. A tradução, em música, do comportamento humano durante o diálogo pode ser chamada “relacionamento dialogal” (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 161).

Pode-se dar o exemplo do exercício de comunicação chamado por Koellreutter de “Em casa é meu pai quem manda”, que tenta retratar, em forma de jogo musical, a situação rotineira da autoridade paterna que delega tarefas aos filhos. Nele, um dos jogadores, representando a figura do progenitor, distribui ritmos variados aos outros jogadores, que representam as figuras dos rebentos.

Podemos relacionar os exercícios de comunicação, como também os modelos de improvisação, com os jogos musicais apresentados por Delalande. Os jogos de Koellreutter estão inseridos, simultaneamente, nas três categorias de jogo apresentados pelo educador francês, pois, nas atividades propostas por Koellreutter, o sensorio-motor (exploração do som e do gesto); o simbólico (significação do discurso musical); e a disciplina (regras vinculadas à organização) são aspectos sempre exercitados (BRITO, 2001; Kater 1997b).

Beineke (2003) diz que, basicamente, a criação musical na aula de música tem “três grandes enfoques teórico-metodológicos”: (1) o de desenvolver a criatividade; (2) o de conceituar e fixar elementos musicais teóricos; (3) e o de proporcionar autonomia ao discurso musical (p.92). Pode-se então concluir que os exercícios de criação de Koellreutter abarcam esses três aspectos, já que se

propõem a desenvolver a criatividade dos estudantes ao estimular a criação musical e ao proporcionar situações em que a criatividade é necessária; conceituam, mesmo que de forma indireta, incentivando questionamentos sobre elementos da música; e, proporcionam a autonomia do discurso musical ao encorajar a espontaneidade na criação dos estudantes.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Neste mundo, a forma de viver é determinada e caracterizada pelo comportamento racionalista, atitude esta que se configura como tônica do relacionamento do homem moderno com o meio e com a própria vida. Controlar o mundo e organizar a vida através da razão é, talvez, a tendência mais característica do nosso século (KOELLREUTTER)”.

A abordagem metodológica científica baseada no Positivismo, chamada também de abordagem quantitativa, apresenta três características principais: (1) defende o dualismo epistemológico, ou seja, a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; (2) vê a ciência social como neutra ou livre de valores; (3) considera que o objetivo da ciência social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais (SANTOS FILHO, 2009, p.23).

Essa abordagem nasceu sob influência do Iluminismo²⁸ e perdurou como único método sério de investigação científica até a segunda metade do século XIX, quando filósofos e pensadores sociais começaram a criticá-la como única opção metodológica para os estudos que tinham como foco o Homem. “Para eles, o Positivismo enfatizava em demasia o lado biológico e social do ser humano e esquecia a dimensão de sua liberdade e individualidade. Essa reação crítica à abordagem positivista começou na Alemanha” (*ibidem*, p. 24).

6.1 A abordagem qualitativa

Surgia assim a abordagem de cunho qualitativo, que não se preocupa com representatividade numérica, tirando seu foco no resultado para dar mais ênfase ao processo investigativo.

²⁸ Movimento cultural da elite intelectual europeia do século XVIII, que procurou mobilizar o poder da razão a fim de reformar a sociedade e o conhecimento herdado da tradição medieval.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 1995, p.16).

A presente pesquisa não teve a pretensão de revelar verdades universais que possam ser mensuradas objetivamente por valores exatos e/ou imutáveis, mas sim se propõe a estudar qualitativamente o papel do exercício da criação no universo particular de uma escola da rede pública de ensino fundamental.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (SILVEIRA, 2009, p. 32).

Sendo assim, foi escolhida como metodologia, a abordagem qualitativa por ser a que mais se enquadrava como ferramenta primordial para o alcance de nossos objetivos.

A pesquisa de cunho qualitativo pode seguir diversos direcionamentos, tais como: o da pesquisa exploratória; o da pesquisa descritiva; e o da pesquisa explicativa. E, dependendo dos procedimentos utilizados ao decorrer da investigação, ela também poderá ser: experimental; bibliográfica; documental; de campo; *ex-post-facto*; de levantamento; com *survey*; estudo de caso; participante; pesquisa-ação; etnográfica; ou etnometodológica (SILVEIRA, 2009).

Como não é de nosso interesse nos determos em cada uma delas, discorreremos abaixo somente sobre a que mais se aproximou dos nossos objetivos e procedimentos: a pesquisa-ação.

6.2 A pesquisa-ação

Segundo Serrano²⁹ (*apud* ANDRÉ, 1995, p. 31), vários autores reconhecem Kurt Lewin como sendo o criador da pesquisa-ação³⁰ como linha de investigação, já na primeira metade do século XX.

²⁹ SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa. Retos e interrogaciones. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

Já em 1944, Lewin descrevia o processo de pesquisação, indicando como seus traços essenciais: análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades (*ibidem*).

Mas é difícil reconhecermos a veracidade de que Lewin foi o primeiro a levantar essa questão, já que “alguns pensam, entretanto, que John Dewey e o movimento da Escola Nova, após a Primeira Guerra Mundial, construíram um primeiro tipo de pesquisa-ação pelo ideal democrático, pelo pragmatismo, e pela insistência no hábito do conhecimento científico” (BARBIER, 2007, p. 28). Além disso, os “antigos empiristas gregos usavam um ciclo de pesquisação” (TRIPP, 2005). Para Tripp (*ibidem*), “a Pesquisação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Nos anos 60, a pesquisa-ação ficou praticamente esquecida do meio acadêmico, ressurgindo com ímpeto renovado em meados da década de 70, mobilizando diferentes grupos e iniciando várias correntes de pensamento³¹ (ANDRÉ, 1995, p. 32).

André (*ibidem*) nos elucida mostrando que, mesmo existindo várias correntes de pesquisa-ação, todas envolvem sempre um plano de ação, “plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (p.33).

Entendemos assim que nossa metodologia está dentro dos parâmetros da pesquisa-ação, pois interferimos na dinâmica das aulas, propondo diferentes atividades de criação musical a serem exploradas aos estudantes de uma turma do ensino fundamental. Segundo Thiollent³² (*apud*, SILVEIRA, 2009, p. 40):

³⁰ Por ser um termo relativamente novo, é encontrado também nas formas escritas “pesquisa ação” (sem hífen) e “pesquisação”. No presente trabalho utilizar-se-á “pesquisa-ação” (com hífen), tanto por ser a forma mais encontrada no meio acadêmico, como por ser a forma traduzida para o português de Lucie Didio da obra *Pesquisa-ação*, de René Barbier, peça chave para a construção metodológica deste trabalho. De agora em diante, os termos “pesquisação” e “pesquisa ação” por ventura só aparecerão nas citações diretas ao decorrer do texto.

³¹ Segundo André (1995, p. 32), há várias correntes de pensamento em Pesquisa-ação. São elas: Corrente Anglo-Saxônica; Corrente Australiana; e Corrente Norte Americana.

³² THIOLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para Barbier, o pesquisador em pesquisa-ação deve ter uma competência múltipla e estar sempre aberto a mudanças.

O Pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão.[...] No decorrer de sua prática, ele é às vezes sociólogo, ou psicossociólogo, ou filósofo, ou psicólogo, ou historiador, ou economista, ou inventor, ou militante, etc. (BARBIER, 2007, p. 18-19).

Sendo assim, como pesquisador em pesquisa-ação, estive sempre aberto a possíveis mudanças que porventura viessem a melhorar o desenvolvimento ou rendimento da pesquisa.

6.3 O campo de pesquisa e o detalhamento dos procedimentos

Na Escola Jornalista Durval Aires, os horários das turmas do Mais Educação, em meados de março, ainda não estavam totalmente arranjados. Isso se deu pelo fato de que as regras para a seleção dos estudantes participantes mudaram de 2014 para 2015. Agora, por ordem da gestão escolar, poderiam participar do programa apenas os estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, que fossem repetentes ou que já tivessem passado pelo conselho escolar. Além disso, as aulas, até junho de 2015, não haviam ainda recomeçado por falta de repasse da verba destinada ao programa, apesar das atividades estarem programadas para retornar em dois de março.

Mesmo com as atividades do programa paralisadas em meados de 2015, a direção já havia se pronunciado sobre a intenção de aumentar a carga horária do reforço escolar e diminuir as horas destinadas às vivências artísticas. A explicação da gestão escolar para a tomada dessa decisão foi a baixa média alcançada pelos estudantes na prova da SPAECE no ano de 2014. Por isso, no ano de 2015, o Programa Mais Educação na escola Jornalista Durval Aires deveria estar mais voltado ao reforço escolar das disciplinas de Português e Matemática, matérias contempladas pela já citada avaliação escolar.

Assim, mesmo já tendo, ao final do ano letivo de 2014, colocado em prática dois modelos de improvisação na turma de música do programa com crianças do 5º ano, me vi obrigado a efetivar a pesquisa em outro campo que não o Mais Educação.

O campo em que a pesquisa foi realizada foi a turma do 6º B da escola de ensino fundamental EMEIEF Jornalista Durval Aires, localizada no bairro Cidade Nova, no município de Maracanaú. A escolha da instituição se deu pela facilidade de acesso às atividades musicais da escola, já que, de julho de 2014 a julho de 2015, portanto à época da pesquisa, integrei o seu corpo docente, lecionando a disciplina de Artes nas turmas do sexto ao nono ano.

Como um dos critérios de escolha da turma para o estudo, optei por aquelas que eu não houvesse ministrado aulas anteriormente. Em todas as turmas dos sextos aos nonos anos da escola Jornalista Durval Aires, eu lecionava, além de Música, outras artes. Os estudantes já estavam acostumados com o fato de que, em minhas aulas, uma arte geralmente não era vivenciada mais do que uma vez ao mês. Sendo assim, não queria correr o risco de fazer a pesquisa, que precisaria no mínimo de oito aulas para a vivência dos exercícios de Koellreutter, numa turma que já conhecesse essa dinâmica de revezamento de artes. Os estudantes que porventura gostassem mais de outra arte do que de música, ficariam muito descontentes, fato que poderia influenciar negativamente no desenvolvimento das atividades.

Como as atividades foram experienciadas no começo do primeiro semestre de 2015, os estudantes do 6º ano ainda não eram meus discentes, já que no ano anterior, em 2014, eles ainda estavam cursando o 5º ano, turma em que eu não lecionava. Assim, eles ainda não tinham a ideia cristalizada de que, a cada aula, se vivenciava uma arte diferente.

Mas mesmo sabendo que a pesquisa se desenvolveria no 6º ano, faltava ainda construir o critério de escolha da turma, já que havia cinco salas de 6º ano. Como já era sabido que a turma escolhida vivenciaria somente a Música durante, pelo menos, dois meses, fiz então a seguinte pergunta para todos os estudantes: “Qual das artes vocês mais gostam”?

Fazer a pesquisa na turma com o maior número de amadores da Música seria uma tentativa de respeitar a escolha artística de cada um, e também uma maneira de aumentar a probabilidade de se trabalhar num ambiente com o menor número de

frustrações. Sendo assim, foi escolhido como campo da pesquisa a turma B do 6º, que teve quase a totalidade das respostas favoráveis à arte da Música.

Com a efetiva escolha da turma, poder-se-ia pensar em como proceder no recolhimento de impressões durante as atividades. Como pesquisador inserido no procedimento da pesquisa-ação, não poderia dirigir os exercícios de criação e simultaneamente fazer as anotações no diário de campo. O diário deveria ser feito posteriormente às atividades e com o auxílio de minhas lembranças durante os jogos. Para ajudar a minha memória nessa empreitada, fiz o registro em vídeo da vivência de todos os oito jogos.

Após o término de cada jogo e ainda gravando o vídeo (da forma mais discreta possível), eu lançava mão de entrevistas individuais semiestruturadas para que, pelas respostas de alguns dos estudantes (pois não se tinha o tempo hábil para entrevistar a todos), tivesse a noção aproximada de como eles estariam recebendo as atividades de criação.

Segundo Manzini (2004), a entrevista semiestruturada está “focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Sendo assim, logo após cada exercício, perguntas relacionadas ao tema foram feitas aos estudantes, tais como: “Para você, como foi a experiência de ter participado desse jogo?”; “Como se sentiu na hora do jogo?”; “Você mudaria alguma coisa no jogo?”. E, dependendo das respostas concedidas, outras questões eram formuladas no exato momento.

Essa destreza necessária ao se formular quase que naturalmente algumas das perguntas de uma entrevista semiestruturada, exige do pesquisador um certo nível de sensibilidade para perceber, pela subjetividade do momento, o rumo mais apropriado que a entrevista deverá tomar.

Após os exercícios, os vídeos eram minuciosamente assistidos por mim para o preenchimento detalhado dos diários de campo. Logo, todos os movimentos, todas as falas, todas as expressões gestuais e faciais e todas as interrupções eram anotadas.

Para Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124), o diário consiste em um instrumento capaz de possibilitar “o exercício acadêmico na busca da identidade profissional” à medida que, através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma “reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios”. É um documento que apresenta tanto um “caráter descritivo-analítico”, como também um caráter “investigativo e de

sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas”, ou seja, consiste em “uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos” (LIMA, T. C. S. *et al.*2007).

Após todos os jogos de criação terem sido colocados em prática, as entrevistas semiestruturadas realizadas e com todos os diários preenchidos como forma de relato, pedi aos estudantes, para encerramento da etapa de dados, que escrevessem, em poucas linhas, suas impressões acerca dos jogos de criação que tinham vivenciado durante os dois meses de atividades contínuas.

Essa etapa não estava prevista na metodologia do projeto de pesquisa inicial, mas houve a necessidade de tentar uma forma alternativa que pudesse proporcionar mais privacidade às suas respostas, já que foi notória a timidez que alguns dos discentes sentiram ao responder a entrevista semiestruturada diante dos colegas.

Só assim, de posse dos diários de campo e dos esclarecimentos promovidos pelas entrevistas, pude analisar como se deu a aplicação dos exercícios de criação elaborados por Koellreutter na turma do 6º ano B do ensino fundamental da Escola Municipal Jornalista Durval Aires.

7 ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS DE CRIAÇÃO VIVENCIADOS NA TURMA DO 6ºB

“[...] parece-me necessário elaborar um sistema educacional em cujo centro se encontre um fórum de intercâmbio de ideias supranacionais – um local de cooperação cultural, uma escola de pensamento universal na medida do homem (KOELLREUTTER)”.

Os modelos de improvisação foram retirados da obra *Koellreutter Educador: O humano como objetivo da Educação Musical*, de Teca Alencar de Brito (2001). Tentou-se, dentro do possível, vivenciar as atividades na ordem apresentada na obra pela autora. Em alguns casos, isso não foi possível ou pela impossibilidade de fazer algumas das atividades propostas; ou pela falta de material adequado ou instrumentos; ou pela complexidade do exercício, o que requereria mais tempo de explicação aos estudantes.

Um exemplo disso foi a não realização do modelo de improvisação “Loja de Relógios”, que, apesar de ser a quarta atividade apresentada pela autora, não pôde ser vivenciada na turma pela dificuldade de reunir vários tipos de relógios com diversos timbres de tique-taques. Também era inviável o deslocamento dos estudantes a uma relojoaria, em decorrência do tamanho da turma e da tenra idade dos discentes³³.

Mesmo sabendo que, para Brito (2001), Swanwick (2003) e Beineke (2009), a composição e a improvisação são sinônimos de criação musical, o que pude perceber, tanto nas práticas desenvolvidas na pesquisa como nas minhas experiências docentes anteriores, é que os estudantes, ao serem encorajados a compor ou a improvisar, reagem de uma maneira diferente de quando são estimulados a criar.

Os discentes se mostraram bem mais abertos a criar do que a compor. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato da palavra “composição” estar impregnada de um teor considerado inalcançável pelos que ainda não se aventuraram na arte de criar musicalmente. Quando solicitados a compor algo, muitos estudantes colocaram

³³ A maioria dos estudantes tinha, na época da pesquisa, cerca de doze anos de idade.

algum tipo de barreira, dizendo ou que não sabiam ou que não eram capazes. Contudo, quando eram pedidos para criar musicalmente, não se mostravam tão avessos à ideia.

A análise das atividades, parte inerente de uma pesquisa qualitativa, deve ser coerente com essa abordagem. Sendo assim, o produto final não foi o foco, mas sim o processo: como as atividades se desenvolveram em sala e como os estudantes reagiram a elas.

[...] quando os professores avaliam, há uma tendência de concentrar a atenção no produto do aluno com o desejo de gravar a aprendizagem do aluno. A aprendizagem deve ser social (negociada na situação do grupo), deve ser cognitiva, focalizada em habilidades [...], mas isso diz respeito ao desenvolvimento do aluno e não ao valor do produto (SEFTON-GREEN³⁴ *apud* BEINEKE, 2003, p. 95).

Como professor e pesquisador, compartilho as ideias de Green supracitadas. Sendo assim, a análise não se limitou a avaliar a qualidade da criação dos estudantes, mas sim procurou ver como os exercícios de criação de Koellreutter se desenvolveram em sala e como eles puderam facilitar, ou não, no amadurecimento de questões musicais e humanas nos estudantes.

7.1 O palhaço

A pesquisa em campo teve início no dia oito de maio de 2015, com o modelo de improvisação “O Palhaço”, e foi colocada em prática na turma do 6° B da Escola de Ensino Fundamental do Município de Maracanaú Jornalista Durval Aires.

O referido modelo é voltado para o exercício da métrica³⁵, da pulsação e da criação musical, tendo como base essa pulsação. Nele, a roda de jogo é dividida em três grupos: (1) o grupo dos que fazem a pulsação; (2) o grupo que cria ostinatos com base na pulsação dada; (3) e o grupo, de geralmente apenas uma ou duas pessoas, que tenta acabar com a métrica do andamento e dos ostinatos,

³⁴ SEFTON-GREEN, Julian.; SINKER, Rebecca. **Evaluating creativity: making and learning by young people**. London: Routledge, 2000.

³⁵ Métrica é a organização de notas numa composição ou passagem, no que diz respeito ao andamento, de forma que uma pulsação regular feita de tempos possa ser percebida e a duração de cada nota seja medida dentro desses tempos. Os tempos são agrupados regularmente em unidades maiores, chamadas compassos. A métrica é identificada no início de uma composição ou em qualquer ponto onde mude, através de uma fórmula de compasso (SADIE, 1994).

improvisando ritmos totalmente amétricos³⁶ e utilizando-se, para isso, também de movimentos corporais que, pela ludicidade, causem estranheza aos outros colegas.

Em “O Palhaço”, o objetivo maior é fazer com que os participantes apreendam, pela própria vivência musical, os conceitos de música métrica e música não métrica, conseguindo assim, de forma racional, manter uma pulsação regular, criar ostinatos coerentes com a pulsação dada, e executar ritmos não métricos.

A atividade foi bem recebida pelos estudantes, que, apesar de ter sido sua primeira experiência num modelo de improvisação, conseguiram compreender bem os conceitos de pulsação, ostinatos e ritmos não métricos. Para facilitar a rápida apreensão desses conceitos, optou-se por utilizar termos com os quais eles estivessem mais familiarizados, como: “tempo” para pulsação; “ritmos que se repetem” para ostinatos; e “ritmos doidos” ou “ritmos fora do tempo” para os tempos não métricos. Dessa maneira, os discentes compreenderam os termos sem maiores dificuldades.

Curiosamente, o termo “palhaço” não foi bem-aceito pelos estudantes incumbidos de fazer os ritmos não métricos. Eles não quiseram ser chamados de “palhaços”, pois alguns de seus colegas riram deles de forma pejorativa, já que a palavra “palhaço”, segundo o próprio dicionário *Michaelis*³⁷, pode se referir tanto àquele “artista de circo que diverte o público com pilhérias e momices”, como àquela “pessoa fácil de ser enganada”. Talvez a segunda conotação ainda não existisse quando Koellreutter deu o nome de “O Palhaço” a esse modelo de improvisação.

Como instrumentos musicais, pedi aos estudantes que executassem os ritmos utilizando seus lápis ou canetas no braço de suas cadeiras escolares. Foi curiosa a pergunta de um deles sobre o uso inusitado do material escolar: “Ahh, então não é pra escrever não, professor?”. Isso denotou a surpresa dos estudantes ao perceberem que poderiam fazer música utilizando objetos criados originalmente para outros fins e sem os instrumentos convencionais.

Algumas dificuldades específicas foram encontradas ao realizar esse modelo de improvisação. Talvez por ser a primeira tentativa da turma em jogar uma atividade de criação musical, alguns estudantes estavam descrentes com o desenvolvimento do jogo. Antes mesmo da atividade começar, quando as regras do jogo ainda eram explicadas, dois deles repetiram: “Isso não vai dar certo”. Nesse momento, houve o

³⁶ Sinônimo de não-métricos, são ritmos que não seguem nenhum tipo de métrica.

³⁷ Versão on-line acessada em 10/07/2015.

interesse de entender o motivo deles se acharem incapazes de vivenciar a experiência proposta. Pareceu-me que estavam tão condicionados a fazer o de sempre em sala que o novo já não era opção.

Outra dificuldade marcante foi a difícil concentração dos estudantes durante o pré-jogo, quando as regras foram explicadas e as dúvidas tiradas. Nesse momento, muitos dos discentes batiam ritmos incessantemente com as canetas, mesmo com os pedidos para esperarem a hora correta de tocar, o que dificultou a fluidez das explicações.

Durante três vezes ao longo da atividade, os estudantes que faziam a pulsação apressaram o andamento a ponto de não ser mais possível a continuação do jogo, sendo necessário seu reinício em nova rodada.

É interessante pontuar que os estudantes encarregados de criar metricamente tiveram menos facilidade e autonomia no improvisado do que os “palhaços”, que eram responsáveis por criar não metricamente e de forma lúdica. Alguns dos que estavam incumbidos de criar os ostinatos construíram ritmos que não se repetiam ciclicamente, o que os descaracterizava. Os outros não criavam realmente os seus próprios ritmos, e sim apenas imitavam os ritmos criados pelos colegas mais próximos. Isso fez com que o grupo encarregado dos ostinatos tivesse apenas três ou quatro padrões rítmicos distintos, em vez de um por estudante.

Percebi, como pesquisador e professor da turma, que as expressões corporais performáticas dos “palhaços” ajudaram na improvisação amétrica, favorecendo a desinibição por meio da ludicidade. Já com os estudantes encarregados de improvisar metricamente, aconteceu o inverso: eles se sobrecarregaram ao terem sempre a obrigação de não fugir do andamento com a criação.

O grande número de estudantes em sala (estavam presentes 23 no dia), a inflada algazarra e a falta de acústica apropriada fizeram com que a escuta plena dos ritmos feitos pelos estudantes fosse prejudicada. Isso perpetrou a divisão do grupo em duas rodas de jogo para melhorar a escuta entre os estudantes. A intenção era que, enquanto um grupo jogasse, o outro observasse. Todavia, pela falta de tempo hábil (as aulas tinham apenas 55 minutos de duração), o segundo grupo não teve a oportunidade de experimentar o jogo como o primeiro, pois o tempo de aula havia se esgotado.

Após os devidos ajustes atingidos depois de algumas rodadas, apesar da difícil avaliação do processo pela grande quantidade de estudantes, percebeu-se ao

final do jogo que os discentes conseguiram: (1) manter a pulsação em andamento regular; (2) mesmo que alguns dos discentes não tenham conseguido criar os ostinatos, ficando apenas a imitar os criados pelos seus colegas, a maioria conseguiu criar o seu próprio ritmo; (3) dos três estudantes que tiveram a oportunidade de protagonizar o papel do “palhaço”, dois deles o fizeram com extrema desenvoltura, criando ritmos amétricos e exagerando na performance para desviar a atenção dos colegas.

Assim, observou-se que os objetivos do jogo foram alcançados com satisfação. Porém, se o ambiente tivesse melhores condições (como uma turma menos numerosa, mais tempo de aula para um melhor desenvolvimento da atividade, uma sala acusticamente trabalhada e instrumentos musicais adequados), talvez os resultados fossem ainda mais satisfatórios.

7.2 Solo-fantasia

Solo-fantasia é um modelo de improvisação construído por Koellreutter e tem como objetivo maior o exercício da apreciação e da criação musical. Nele, os estudantes precisam manter os ouvidos sempre alertas para saber a hora correta de executar o ostinato começado pelo colega de jogo. O jogo consiste numa grande brincadeira circular em que a criação, a escuta ativa, e a imitação vão sendo desenvolvidas pelos estudantes de forma cíclica. Brito (2001), de forma bastante objetiva, explica o modelo de improvisação solo-fantasia:

“... trabalha com os conceitos de tempo métrico e não-métrico, sem realizá-los simultaneamente, entretanto. Desenvolve-se recorrendo a uma forma predeterminada: um solo (fantasia não-métrica, com variedade de timbres), seguido de um tutti (quando o grupo repete o ostinato rítmico criado pelo solista) realizado sucessivamente por todos os integrantes do grupo” (BRITO, 2001, pag. 109).

O jogo, vivenciado em roda, começa com um dos brincantes improvisando um solo livre, chamado por Koellreutter de solo-fantasia “(fantasia não-métrica, com variedades de timbre) (*ibidem*)”. Depois de desenvolvida a criação, o solo desemboca num ostinato breve, que deverá ser imitado em tutti pelos outros jogadores da roda. Nenhuma palavra de ordem deve ser pronunciada, pois os estudantes deverão, exercitando a sensibilidade musical, perceberem por si mesmos o começo do ostinato do colega.

Depois de todos em ostinato, o próximo estudante da roda deverá começar a criação de seu solo-fantasia, o que chamará a atenção de todos para a imediata interrupção do tutti e a apreciação do solo, novamente exercitando a sensibilidade musical. O segundo solo-fantasia, assim como o primeiro, deve evoluir para um ostinato diferente do anterior. Dessa maneira, revezando entre solos-fantasia e tutti em ostinatos, o jogo vai se desenvolvendo até todos os integrantes improvisarem sua própria fantasia. Assim, em condições ideais, cada estudante teria a oportunidade de criar música.

O jogo conseguiu desenvolver-se, apesar das dificuldades encontradas; mas, infelizmente, o tempo disponível não foi o suficiente para que todos os participantes tivessem a oportunidade de criar a sua própria fantasia. Apenas quatro dos 22 estudantes (cinco haviam faltado no dia) criaram seus solos.

Nesse modelo de improvisação, segundo Brito (2001, p. 109), a temática do exercício é “ritmos métricos e não métricos; pesquisa de timbres; solo/tutti; sensibilidade musical”. Todos esses pontos serviriam como detonadores de questionamentos musicais (KATER, 1997).

Os objetivos do jogo, seriam, então: (1) proporcionar aos estudantes o exercício e compreensão de ritmos métricos e amétricos; (2) proporcionar a pesquisa de timbres diversos; (3) oferecer aos estudantes a compreensão e a vivência do solo³⁸ e do tutti³⁹; e (4) desenvolver a sensibilidade musical. Para a análise do alcance ou não dos objetivos, faz-se primeiramente necessária uma descrição do desenvolvimento da atividade.

Lembrando a experiência em “O Palhaço”, preferi também utilizar aqui termos coloquiais do conhecimento dos estudantes em vez de conceitos técnicos, como *solo* ou *tutti*. Utilizei as expressões da língua portuguesa “sozinho” e “todos” para caracterizar os termos musicais advindos do italiano. Assim, pelo menos teoricamente, os discentes pareceram entender de forma bem natural – faltava apenas saber se eles se saíam bem na prática.

Ainda durante as explicações das regras, senti uma dificuldade maior de me comunicar do que na atividade vivenciada por eles na semana anterior (“O

³⁸ (It., “sozinho”) Termo que identifica, na partitura, uma passagem que deve ser executada por um só intérprete, em vez de dobrada por outros (SADIE, 1994).

³⁹ (It., “todos”) O oposto de *solí*, ou solo. Mais livremente, a palavra é usada para indicar um trecho para a orquestra inteira, ou até mesmo o som da orquestra plena (SADIE, 1994).

Palhaço”). Além do ruído feito novamente por estudantes que, com suas canetas, batiam ritmos descoordenados nos braços das cadeiras escolares, quatro dos discentes pareciam não querer participar e optaram por ficar fora da roda de jogo. Concordei dizendo que eles poderiam ficar na parte externa ao círculo desde que, em silêncio, observassem o andamento do jogo para relatar, após o término do exercício, o que haviam percebido.

Mas não foi o que aconteceu. Durante o restante de minhas explanações, e mesmo no início do jogo, eles desconcentraram os colegas, conversando entre si de forma ruidosa e correndo pela sala enquanto os demais tentavam jogar. Depois de várias advertências feitas por mim e de pedidos dos próprios colegas para que cooperassem, também desprezados, infelizmente, a fim de que a atividade pudesse prosseguir, tive que pedir para que os quatro estudantes se retirassem de sala.

Depois, refletindo sobre a minha prática e perguntando-me como Koellreutter agiria nessa situação, cheguei à conclusão de que haveria outras alternativas não-excludentes como a decisão tomada. Eu poderia ter os instigado à reflexão, perguntando-os sobre algo relacionado ao jogo, como “Para vocês, quantos sons diferentes eu posso reproduzir utilizando apenas temos em sala”? Ou ainda, “esse ritmo, para vocês, é cíclico ou nada nele se repete”? A pergunta que leva ao questionamento era uma das ferramentas muito utilizada por Koellreutter para incitar a reflexão e a criticidade nos estudantes. Fazendo-os refletir sobre a música, eu, sem excluí-los, provavelmente teria logrado êxito ao trazê-los para o jogo.

Com a saída dos estudantes, pôde-se dar início ao jogo. Pedi então para que experimentassem diferentes sons, percutindo no braço da cadeira apenas o que tinham em mãos: suas canetas e lápis. Os estudantes conseguiram tirar diversos timbres usando o material escolar para fazer música. Depois disso, pedi que cada um escolhesse outros objetos, que não o lápis ou caneta, para uma nova experimentação musical. Vários materiais (como cadernos, estojos, sapatos e pulseiras) foram utilizados nessa pesquisa de som.

Os discentes ficaram eufóricos com as novas descobertas sonoras. Parecia que não queriam mais parar de experimentar os timbres dos vários materiais. Um exemplo foi o estudante que, há umas três cadeiras de mim no momento, experimentava absorto outras formas de usar o lápis como baqueta. Ele descobriu que, além de poder bater o lápis na carteira horizontalmente, dava para batê-lo também verticalmente, modificando o timbre e deixando-o mais forte e grave. Então ele, satisfeito, concluiu para mim: “Assim é uma batida, olha!”, e mostrou seu ritmo

percutido com a lateral do lápis na cadeira. “Assim é outra!”, falou ao bater o lápis do lado contrário à ponta de grafite, no sentido vertical.

Perguntados sobre quem queria começar solando, nenhum dos discentes se prontificou. Tive então que começar o jogo, criando o meu próprio solo-fantasia. Com essa atitude coletiva, pôde-se perceber, como em “O Palhaço”, o receio dos estudantes em criar musicalmente. Para eles, ainda era muito mais fácil me imitar do que criar seus próprios improvisos. Para Brito (2001), isso é um caminho muito natural, já que, segundo ela, o ato de imitar música surge primeiramente nos estudantes do que o ato de criar. É o que também ocorre no aprendizado da língua materna: os bebês imitam os sons dos adultos para, só depois, começar a balbuciar as suas próprias palavras (FONTERRADA, 2008).

É interessante pontuar que, logo no início do solo-fantasia⁴⁰, no qual fiz grande uso de mudanças de dinâmica, indo do fraquíssimo ao fortíssimo, os estudantes mais próximos de mim olharam a minha criação e interpretação com curiosidade. Um deles se sentiu à vontade para fazer movimentos com as mãos, parecendo me imitar.

Mas nesse momento, o que estava ao meu lado falou de forma cantada: “Êh, vai descer...” e fez, de forma pejorativa, movimentos cênicos que imitavam um médium no momento da incorporação. Quando alguns estudantes riram da cena e outros começaram a exclamar: “é macumba!”, me vi na obrigação de fazer uma pausa no jogo e conversar com eles sobre outras questões que não musicais – ainda mais sobre esse tema, tão recorrente nos dias atuais, em que não são raras as manchetes que trazem a violência religiosa como destaque.

Como diz Koellreutter (1997a), um dos pontos fundamentais para a guerra ser evitada e a paz se tornar uma realidade, é o “entendimento entre nós e o que nos é estranho”. E, mais adiante, aprofunda seu pensamento:

Por toda a vida social, elementos culturais, que restaram das mais diferentes épocas de nosso desenvolvimento, ainda desempenham um papel: resquícios de pensamento mágico e mítico, na forma de superstição e religião, instinto gregário e despotismo primitivo, preconceitos e limitações no terreno da moral e da ética e do comportamento social [...] Em uma sociedade dominada por sistemas de ordem conservadoras, tradicionalistas, a irrupção de novas idéias tende levar a antagonismos que só podem ser resolvidos com amor e entendimento recíproco (*ibidem*).

⁴⁰ Tipo de criação que, segundo Koellreutter, deveria ser, de preferência, um solo amétrico para dar uma maior liberdade ao criador e se diferenciar melhor dos ostonatos (BRITO, 2001).

Com essas palavras, Koellreutter deixa claro que, para ele, as questões musicais devem servir a um bem maior: a educação moral e social dos estudantes. Sendo assim, o professor de música jamais poderá permitir preconceitos de qualquer espécie. Concordando com Kater (1997b), as minhas criação e execução tinham servido como um detonador de um questionamento não-musical.

Perguntei para eles o que seria “macumba”. Ninguém soube responder, apenas um dos meninos disse que era o que eu tinha acabado de fazer. Retruquei, alegando que, se “macumba” para eles seria fazer música, era, portanto, o que eu estava fazendo. Os estudantes ficaram em silêncio, entreolhando-se com curiosidade. Levando em consideração o pensamento de Koellreutter, conversei com a turma sobre a importância de, primeiramente, procurar conhecer e estudar o desconhecido para então se posicionar sobre ele. Os discentes pareceram entender a lógica do raciocínio e se comprometeram a pesquisar antes sobre o assunto e só depois emitir qualquer tipo de opinião.

Após esses esclarecimentos, o jogo pôde continuar. Os estudantes conseguiram, sem maiores dificuldades, imitar o ritmo de meu ostinato. Apenas um deles, em vez de tocar em uníssono com os colegas, criou o seu próprio ostinato. E, o mais interessante, compôs priorizando os momentos de pausa em minha criação, fazendo um antirritmo⁴¹, já que tocava nos momentos de silêncio do primeiro ostinato.

O antirritmo, conceito-chave e tema do próximo modelo de improvisação, não tinha sido ainda apresentado aos estudantes. O termo só viria à tona uma semana depois, quando jogamos o modelo de improvisação “Fla-flu”. Esse fato chamou a atenção pela espontaneidade do estudante ao criar, já que, até o momento, seus colegas tinham que ser encorajados por mim a criar e, mesmo assim, muitos ainda preferiam ficar apenas no campo da imitação.

Depois de ter sido alertado por outros estudantes de que deveria fazer o ritmo igual ao do grupo, ele mudou seu ostinato para fazer em uníssono com o restante da turma. Isso mostrou que ele tinha controle sobre o que estava fazendo, pois mudou o ritmo com facilidade, como também revelou a sensibilidade dos colegas ao perceberem um ritmo distinto dentro de um grupo tão grande.

A turma inicialmente conseguiu deixar o ostinato regular, audível e uniforme - contudo, apesar do estudante sentado à minha esquerda já saber desde o início do

⁴¹ “Os antirritmos devem completar e complementar o ritmo, preenchendo, por exemplo, os vazios do primeiro ritmo (BRITO, 2001).”

jogo que seria o primeiro dos discentes a criar o próprio solo-fantasia, procrastinou ao máximo o início da criação. À medida que ele adiava o início da sua fantasia, notou-se novamente, como na atividade anterior “O Palhaço”, uma aceleração no andamento. Mesmo com o meu alerta e pedido para que a turma se mantivesse no mesmo andamento, o ritmo, que havia começado em uníssono, já se assemelhava mais a uma massa sonora disforme.

Pedi, numa tentativa de não interromper o jogo, que o estudante começasse logo a sua criação; mas ele, ao invés disso, parou de tocar e cobriu o rosto com as mãos, transparecendo sua timidez. Esse fato revelou que ainda existiam entraves que impossibilitavam a criação espontânea e individual por parte de alguns dos discentes. O jogo teve que ser interrompido para eu perguntar se havia alguém disposto a começar solando. Um deles se prontificou para que a segunda rodada tivesse início.

E assim o jogo transcorreu com mais quatro rodadas, com a escolha dos estudantes mais interessados para fazer o solo-fantasia. Alguns deles preferiram não solar, e isso foi respeitado. Como já dito acima, pela falta de tempo, apenas quatro crianças fizeram o solo, apesar de outras ainda quererem fazê-lo.

Depois da explanação das regras do jogo e com o início da prática propriamente dita, não houve muitos problemas referentes a conversas paralelas, pois todos estavam na roda e, se não jogavam, observavam o transcorrer da atividade.

Observei que alguns dos estudantes que tinham mais facilidade com o exercício, tanto para a imitação como para a criação, auxiliavam os colegas que estavam com dificuldades em perceber o momento de começar ou de parar o ostinato, contribuindo assim para o desenvolvimento do jogo. A forma solícita com a qual eles agiam mostrava que todos trabalhavam coletivamente para um bem maior.

Mesmo a vivência da “dinâmica” musical não ser, segundo Brito (2001), um dos temas do modelo de improvisação solo-fantasia, me vi obrigado a exercitar com os estudantes esse aspecto do som. Como as salas não tinham tratamento acústico, fiquei apreensivo durante toda a atividade, pensando na possibilidade do jogo interferir negativamente, por causa dos sons produzidos, no andamento das aulas das salas adjacentes à nossa.

No momento em que os estudantes começaram a tocar numa intensidade muito elevada, sem proferir palavras, fiz o movimento característico da regência musical de abaixar as mãos para pedir a diminuição da dinâmica. Até esse

momento, não havia conversado com a turma sobre mudanças de dinâmica, mas, mesmo assim, eles decodificaram os meus gestos e tocaram de forma menos intensa.

Apesar das dificuldades iniciais analisadas, os objetivos do jogo foram parcialmente alcançados, já que: (1) alguns dos estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar a criação da fantasia; (2) a maioria pôde experimentar novos timbres e formas de tocar; (3) todos tiveram a oportunidade (se não tocando, apreciando) de vivenciar e compreender o solo e o tutti; e, com a apreciação atenta, puderam exercitar a sensibilidade musical.

7.3 Fla-flu

Koellreutter deu o nome de Fla-flu a esse modelo de improvisação “em alusão à rivalidade entre os torcedores do flamengo e do fluminense, [...] pois esse jogo envolve comportamentos de adesão (imitação), ou oposição (antirritmo), tal qual existe entre os torcedores de diferentes times” (BRITO, 2001, p.112). Assim, a temática do jogo só poderia ser o ritmo e o antirritmo.

O exercício de criação é realizado primeiramente escolhendo-se um dos jogadores (estudante A) para criar um ostinato simples em andamento lento. Os outros devem imitá-lo em uníssono para, só depois, um outro jogador (estudante B, desconhecido do estudante A) criar um antirritmo que complementa o ostinato. Alguns dos discentes devem continuar tocando o ritmo, enquanto outros devem imitar o antirritmo do jogador B (*ibidem*).

O estudante A, já percebendo o antirritmo que dialoga com o seu ostinato, procura descobrir o estudante B, aquele que começou com o antirritmo. Encontrando-o, faz um sinal para esse ao mesmo tempo em que toca mais suave. Os outros jogadores param de tocar para observar o diálogo dos dois (ritmo e antirritmo). Quando o discente A volta a tocar mais forte, o resto do grupo volta a fazer o tutti, até que um estudante C aparece com um segundo antirritmo. Os ciclos vão se repetindo até todos terem a oportunidade de criar o seu próprio antirritmo.

O objetivo do jogo é, então, o de proporcionar a experiência do ritmo métrico; e conceituar, como também vivenciar, o ritmo complementar, que Koellreutter chama de antirritmo (BRITO, 2001). Adiante, discorrerei sobre o desenvolvimento da atividade para a análise do êxito logrado ou não do objetivo.

Entrei em sala recepcionado com palmas dos discentes, e vários deles vibraram com a minha chegada: “EBAAA!”. Isso me deu a certeza de que os estudantes estavam gostando de vivenciar os exercícios de criação de Koellreutter. Logo após a minha entrada, perguntei alguém sabia o que era “Fla-Flu”. A maioria respondeu negativamente, alguns ficaram calados, e outros até mesmo cantarolaram criando uma música: “Fli-flai-fluuu, fli-flai-fluuuuu”, fatos que levaram a duas conclusões: a primeira, de que os estudantes, mesmo tolhidos pela conservadora didática tradicional e predominante na escola, ainda eram capazes de criar música espontaneamente.

A segunda conclusão foi a de que, pelo fato dos discentes serem novos e nascidos no estado do Ceará, eu deveria ter esperado que a maioria não soubesse essa expressão típica do futebol carioca. Por eles serem crianças cearenses que, pela idade, provavelmente não conheciam muito sobre futebol, talvez tivesse sido melhor ter apresentado o jogo com outro nome. Poderia ter sido: Clássico Rei (como é conhecido o jogo entre Fortaleza e Ceará, considerado por muitos o maior clássico⁴² do Estado do Ceará) ou simplesmente “bate bola”, ou ainda “partida de futebol”.

Antes de começar o jogo, foi necessária a explicação e a exemplificação do que seria o antirritmo. Nesse momento, os estudantes estavam bastante inquietos, percutindo ritmos aleatórios no braço da cadeira e conversando ruidosamente. Alguns dos discentes, querendo compreender as regras do jogo, pediram, sem sucesso, para que os colegas prestassem atenção às explicações.

Duas interrupções da aula, feitas pela própria gestão escolar, corroboraram ainda mais com essa desconcentração inicial da maioria da turma: a primeira foi para convocar quatro estudantes para uma prova de progressão ao 7º ano; e a segunda, pouco tempo depois que a primeira, foi para avisar algo relacionado à reunião de pais. Os estudantes pareciam impacientes e queriam começar logo a tocar e jogar, apesar de ainda não saberem das regras.

Assim, o cenário da sala inicialmente era o de: alguns discentes conversando entre si, outros percutindo ritmos nas cadeiras como se ensaiassem algo; e poucos tentando chamar a atenção dos colegas para que se concentrassem nas explicações sobre o antirritmo e sobre as regras do jogo. Os que queriam o início do jogo, exclamavam vozes de comando aos que conversavam. Ordens eram

⁴² Jogo de grande importância, disputado entre grandes times ou grandes rivais.

proferidas em tom quase hostil: “SILÊNCIO!”, “Calem a boca!”. E os estudantes intimidados respondiam: “Vem calar!”. A sala estava dividida em dois grupos que se digladiavam. A cooperação comum não existia até então.

Como vi que minhas intenções em explicar estavam fracassando, resolvi chamar os discentes mais próximo de mim para, com ele, dar um exemplo para a turma de como seria a relação do ritmo em ostinato com um antirritmo. Primeiramente, o estudante teve dificuldade em criar um ritmo métrico que preenchesse os tempos “vazios” de meu ostinato. Todavia, à medida que fomos tocando, ele conseguiu deixar seu ritmo constante, apesar de não ser totalmente um antirritmo, já que algumas notas eram tocadas no mesmo instante que as minhas.

Os sons tocados por mim e pelo meu ajudante despertaram o interesse de um número significativo de discentes, o que fez, conseqüentemente, com que o ruído na sala fosse reduzido. Isso me fez ter a certeza de que estava dando ênfase demasiada à expressão oral e pouca à expressão musical, priorizando, pelo menos no início da atividade, a teoria e postergando a prática propriamente dita. Os estudantes queriam tocar e apreciar a música, e a minha fala, mesmo que sobre o assunto, não era interessante para eles.

Então, perguntei qual de nós dois estava fazendo o ritmo e qual fazia o antirritmo. Logo após a resposta, questionei se o antirritmo realmente complementava o ritmo. Por suas respostas, percebi que a maioria parecia ter apreendido o antirritmo, mas como alguns não responderam e poucos responderam de forma errada, resolvi dar outro exemplo.

Comecei falando: “Por exemplo, se eu fizer esse ritmo aqui...”, e fiz um ostinato, ao passo em que continuava a falar: “como seria...”. Porém, antes mesmo que eu terminasse a pergunta, um discente começou a bater um ritmo simples bem nos espaços de pausa do meu ostinato. E os outros, logo após, o imitaram, fazendo também o antirritmo. Mostraram, assim, que tinham entendido e percebido que uma pergunta musical é melhor respondida com o exemplo musical. O estudante que compôs o antirritmo mostrou que era capaz de criar respeitando condições: ele criou nos espaços vazios do meu ritmo.

Mesmo que a maioria dos estudantes quisesse criar simultaneamente o ostinato, chamou-me a atenção o respeito que eles tiveram à ordem dos que iam criar o ritmo. Quando o jogo propriamente dito começou, diferentemente do que aconteceu durante as explicações, não se vivenciou um clima de rivalidade ou disputa de poderes. Depois que a maioria da turma estava centrada, todos queriam

o desenvolvimento da atividade para que aqueles que quisessem criar também tivessem a oportunidade de fazê-lo. Todos trabalhavam para o bem comum.

Mesmo que alguns dos estudantes não conseguissem imitar perfeitamente os ostinatos e os antirritmos, era notória a alegria em seus rostos. A maior parte dos discentes passou o jogo sorrindo. Para ilustrar o contentamento geral, citarei um fato curioso:

Uma estudante que olhou para meu relógio de pulso, durante a vivência musical, leu a hora erradamente, contabilizando uma hora a mais. Ela exclamou aos outros: “Vixe, já são 10h45!”. Outra, ouvindo aquilo, me perguntou se realmente era aquela a hora, e eu, absorto no jogo e meio que sem pensar na pergunta, respondi afirmativamente. A comoção foi geral: “Já são 10h45?! Vixeee!” Outros perguntaram entre si, espantados: “Dez...? Dez e quarenta e cinco?”

Então, uma estudante, de maneira bem espontânea, fala: “Quando a aula é legal, o tempo num instante passa!” E continuou reafirmando: “Quando a aula é legal, a aula passa bem rapidão, mas quando a aula é chata...”

Como nos jogos anteriores, houve uma aceleração de andamento em uma das rodadas, mas não tão acentuada como nos exercícios anteriores. Os próprios estudantes notaram o fato e chamaram a atenção dos que não haviam percebido para que pudessem todos retornar ao tempo original.

Infelizmente, novamente o tempo disponível não foi o suficiente para que todos os estudantes pudessem criar o seu ostinato, mas todos tiveram a oportunidade de treinar a sensibilidade musical e o fazer coletivo em música, exercitar mais uma vez a métrica musical por meio de ostinatos e dialogar musicalmente com o uso do novo conceito aprendido: o antirritmo.

Como pode-se perceber, não só os objetivos musicais foram alcançados, como também os objetivos humanos foram naturalmente trabalhados, pois os educandos, ao longo do jogo, trocaram a competição hostil pela colaboração amigável.

7.4 Permitido-Proibido

O jogo “Permitido-Proibido” é classificado por Brito (2001) como sendo um exercício de comunicação. Nesse tipo de jogo, como ocorre nos modelos de improvisação, também se exercita a criação, apesar do foco principal ser a relação

dialógica. A temática do “Permitido-Proibido” é: o ostinato, o silêncio, o timbre e a mudança de tempo e de dinâmica.

Nele, o principal objetivo é exercitar, em todos os participantes, o diálogo musical, tendo como referência uma regência central e não convencional, que indica os momentos em que o grupo deverá reproduzir sons e silêncios. A criação é estimulada a ser vivenciada por todos os estudantes durante os momentos reservados à execução musical.

Brito (2001) apresenta uma variação do jogo de Koellreutter chamada por ela de Sinal verde/Sinal vermelho. Por apresentar uma temática maior do que o jogo original e por fazer a relação de conceitos musicais com conceitos conhecidos e vivenciados pelos estudantes no trânsito, resolvi escolher essa variação para o estudo. Ajudou também nessa escolha o fato de eu a ter vivenciado em um minicurso ministrado pela própria Teca Alencar de Brito no ano de 2012, no encontro regional da ABEM Nordeste. Na ocasião, a variação teve grande êxito entre os participantes, e eu, particularmente, tenho positivas e valiosas lembranças dessa experiência. É bom deixar claro que, apesar da escolha da variação proposta por Brito, “Permitido-Proibido” continua sendo de autoria de Koellreutter.

O jogo inicia com a escolha de um dos estudantes para a regência dos comandos musicais. Primeiramente, ele deve selecionar dois timbres que representam, cada um, as luzes verde e vermelha do semáforo. O “timbre verde” (timbre A) comunica aos jogadores a permissão para criação e para a execução livre, e o “timbre vermelho” (timbre B) comunica o momento da pausa musical. Um terceiro timbre, relacionado ao semáforo amarelo (timbre C), pode ser inserido. Ele poderia significar a diminuição da dinâmica das interpretações; a desaceleração do andamento dos ritmos métricos criados; ou ainda a junção simultânea da diminuição da dinâmica com a diminuição do andamento.

Os estudantes, então, ao ouvirem o regente tocar o timbre A, devem executar livremente suas criações e, ao escutarem o timbre B, precisam parar de tocar até segunda ordem. Se o timbre C estiver no jogo, os educandos, escutando-o, têm de tocar ou menos forte, ou menos rápido, ou ainda menos forte e menos rápido.

Logo quando entrei na sala, percebi que os estudantes pareciam bem mais calmos em comparação aos primeiros momentos da atividade “Fla-Flu”, vivenciada na semana anterior. Lembrando o fracasso prévio ao começar o jogo passado,

decidi começar a experiência musical de forma mais prática⁴³. Como já era feito nas outras atividades, termos técnicos da área musical não foram compartilhados com os estudantes.

O verbete “timbre”, por exemplo, foi simplesmente substituída pelo termo “tipo de som”, expressão conhecida por todos os estudantes. Assim, economizado o tempo que seria dispensado à explicação de conceitos, pôde-se, logo no início da atividade, dar a ênfase necessária à real prática musical.

Com isso, tentou-se seguir os preceitos de Koellreutter, defensor de que os professores de música devem trabalhar em sala apenas aquilo que os estudantes não podem encontrar em livros (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001). E qual a única coisa que não se pode encontrar em livros, em videoaulas, ou em palestras senão a vivência real da prática musical?

Tentando reviver a experiência frustrada da atividade anterior, quando se tentou explicar as regras do jogo apenas de forma oral, imediatamente convidei um estudante a inventar dois “sons” (timbres). O menino por mim invitado foi um daqueles que, na atividade anterior, pareceu não estar tão interessado como a maioria da turma. Ele aceitou o desafio de bom grado. A ideia de comandar o jogo pareceu lhe agradar.

Percorri com o olhar em toda a extensão da roda e vi que os outros pareciam curiosos para saber como o colega se sairia nessa empreitada. Conversas paralelas não incomodavam o desenvolvimento do jogo como nas atividades anteriores.

Quando retornei o olhar ao estudante, ele imediatamente começou a tocar o seu primeiro “tipo de som” sem que, para isso, eu precisasse ter dado algum tipo de sinal de comando. O som do menino era o de palmas e parecia ser uma variação rítmica do funk carioca⁴⁴. Esse fato revelou um pouco do sotaque musical do discente. Provavelmente, esse seria um dos estilos musicais apreciados por ele em

⁴³ Esse pequeno exemplo mostra como o educador pode melhorar sua docência ao refletir sobre sua prática docente.

⁴⁴ Gênero musical que teve origem nos Estados Unidos na segunda metade da década de 1960, quando músicos afro-americanos, misturando *soul*, *jazz* e *rhythm and blues*, criaram uma forma de música rítmica e dançante. O *funk* tira a ênfase da melodia e da harmonia, elementos muito cultuados na música tradicional europeia. Por sua vez, o *funk* carioca é um estilo musical oriundo das favelas do estado da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. Apesar do nome, é diferente do *funk* originário nos Estados Unidos, já que, a partir dos anos 1970, em bailes *black*, *soul*, *shaft* e *funk* cariocas, desenvolveu um ritmo próprio diferente do funk da América do Norte (Wikipédia. Acessada em 31/07/2015).

ambiente não-escolar e até mesmo em ambiente escolar, já que vários estudantes batiam palmas em ritmo de funk no alojamento escolar.

Esse fato mostrou na prática que, com a criação musical trabalhada em sala, a barreira existente entre a “música séria escolar” e a “música ouvida pelos estudantes fora do ambiente escolar” pode ser enfraquecida, ou mesmo superada, o que entusiasma os discentes a descobrir a possibilidade de fazer a música por eles tão apreciada.

Quando o estudante finalizou o primeiro “tipo de som” e antes de começar a criar o segundo, uma das meninas, absorta em seu mundo musical, começou a percutir um ritmo em sua cadeira. Fiz um gesto com a mão para conseguir a sua atenção, mas, como ela não me viu, alguns dos seus colegas a chamaram pelo nome, o que a fez interromper o ritmo que produzir e dar lugar a criação do segundo timbre pelo colega.

O que me chamou a atenção foi o fato dos colegas, de forma amigável, terem a repreendido pelo nome e ela, solícita, ter parado de tocar de bom grado para dar continuidade ao desenvolvimento do jogo. Era visível a mudança de comportamento dos estudantes em relação ao início da atividade anterior. No prelúdio de “Fla-Flu”, havia um clima de competição hostil; já agora, mesmo durante o pré-jogo, a cooperação prevalecia entre os discentes. Era, portanto, o jogo musical a serviço do desenvolvimento humano, como desejava Koellreutter.

O segundo timbre escolhido pelo estudante foi o de mãos percutindo o caderno que estava acima do braço da cadeira escolar. Depois que ele finalizou, falei aos demais que o colega havia escolhido bem aqueles dois “tipos de sons”, mas que poderia ter escolhido qualquer outro timbre, como estalo de dedos, sons vocais... À medida que eu falava, os estudantes iam experimentando os sons citados por mim e outros por eles próprios inventados, como o de canetas friccionadas na cadeira ou o de pés arrastando no chão. Os discentes criavam sons à medida que iam também imitando os sons inventados pelos colegas. A alegria da turma pelas descobertas alcançadas era visível.

Após os experimentos sonoros, pedi aos estudantes que fechassem os olhos para ver que era possível identificar os dois timbres escolhidos apenas pela audição, sem fazer uso da visão. Os educandos obedeceram, concentrados. O silêncio foi apreciado, e, logo depois ambos os timbres. Como o esperado, os discentes conseguiram identificar os sons mesmo de olhos cerrados. Eu finalmente tinha

conseguido, pela curiosidade musical, a atenção de toda a turma, fato que renovou meu entusiasmo e alegria.

Consegui então explicar sem dificuldades o funcionamento do jogo. Em seguida, pedi ao estudante encarregado da escolha dos timbres para que relacionasse um som para o semáforo verde e o outro para o semáforo vermelho. Um dos discentes lembrou do sinal amarelo, dizendo que ele também é “siga”, mas uma colega o corrigiu, dizendo que ele significa “atenção”. Falei, então: “Que legal, podemos depois escolher um outro som que signifique o sinal amarelo!”.

O jogo então se desenvolveu primeiramente apenas com dois comandos: o de siga e o de pare. No início, alguns dos estudantes continuaram a percutir mesmo com a ordem, através do timbre, para a pausa, e outros não tocaram no momento de fazê-lo. Mas, com a ajuda da observação mútua, os aprendizes conseguiram entender a lógica do jogo e tocar ou parar nos momentos corretos. Mesmo com a instrução de que a criação era livre, que poderiam inventar ritmos (métricos ou não) e timbres sem restrição alguma, alguns dos discentes imitavam o ritmo produzido pelos colegas. Ainda que fosse o quarto exercício de criação musical, alguns pareciam não acreditar que eram donos de seu próprio som.

É interessante pontuar que, durante a primeira rodada de jogo, um estudante pediu para que o que estava regendo a brincadeira e percutindo com demasiada intensidade, tocasse com menos força. Eu reforcei o pedido falando: “É, não precisa ser forte. É até bom que seja baixinho para que possamos escutar melhor os colegas”. Isso revelou a sensibilidade musical do menino que, mesmo durante seu momento de criação, já conseguia, simultaneamente, apreciar a música dos colegas e notar que um estava tocando mais forte que os outros, prejudicando o equilíbrio musical.

Apenas dois estudantes que estavam na roda optaram por não participar da brincadeira, observando silenciosamente a ação dos colegas inseridos no jogo. Os discentes que colocavam o exercício em prática, durante todo o jogo, permaneceram com sorrisos estampados em seus rostos.

Após a primeira rodada, sugeri que um timbre fosse criado para representar o sinal amarelo. O estudante que estava no comando escolheu o timbre de seu estojo escolar percutindo na cadeira. Eram agora três diferentes sons: o de palmas; o de mãos percutindo a cadeira; e o do estojo indo de encontro ao braço da cadeira. Lembrei que o sinal amarelo significava “atenção” e perguntei a todos como se deveria tocar durante esse momento. Alguns sugeriram que se tocasse mais

lentamente, outros, que se tocassem com menos força. Eu, então, sugeri que tocassem mais lentamente e mais suavemente do que quando estivessem a tocar no sinal verde. Eles concordaram.

Os estudantes entenderam bem o significado do sinal amarelo e, quando o educando que comandava percutia com o estojo, todos os participantes desaceleravam e tocavam de forma mais suave. É interessante comentar que um dos discentes, que até então não havia efetivamente participado do exercício, agora jogava com os colegas. Mas em compensação, um estudante que inicialmente havia começado o jogo, estava algo no caderno, parecendo responder um exercício de outra matéria. Isso mostrou que, para ele, pelo menos naquele momento, a música que estava sendo criada era menos importante do que alguma outra disciplina.

O jogo transcorreu divertidamente e sem maiores problemas. E, quando vi que o tempo já se esgotava, perguntei se havia ainda algum voluntário que queria fazer o papel do semáforo. Quatro discentes se prontificaram, mas, antes mesmo que eu pudesse escolher um, inesperadamente a estudante que estava ao meu lado esquerdo, de forma bastante espontânea, me sugeriu: “Professor, vamos outra brincadeira, essa aí já está muito besta!”.

Num primeiro momento, recebi a frase como um sintoma de que eu fazia algo de errado, aborrecendo os discentes com uma atividade não tão interessante para eles como havia imaginado. Mas depois, refletindo melhor, vi que esse fato revelou justamente o contrário: a estudante estava encarando os exercícios de criação como verdadeiras brincadeiras. Era algo extremamente valioso e prazeroso para eles e que, como qualquer brincadeira de roda, deveria, de forma dinâmica, ser substituída por outra quando apresentasse o menor sinal de esgotamento de possibilidades ou de desafios. Ela simplesmente concluiu que o jogo já havia, naquele instante, oferecido tudo o que tinha para oferecer e que não existia, pelo menos em sua percepção, razão para continuar jogando. Ela queria uma nova brincadeira, com outros desafios a serem vencidos.

Antes de responder a reivindicação da estudante ou de dar início à última rodada, o jogo foi interrompido pela secretária da escola, que pediu permissão para comunicar um aviso de importância relevante. Quando ela finalizou, percebi que o tempo já havia se esgotado. A atividade não poderia mais continuar.

Ao final da experiência, percebeu-se que a temática do jogo (ostinato; silêncio; timbre; e mudança de tempo e de dinâmica) foi trabalhada satisfatoriamente e o objetivo musical maior, desenvolver o diálogo sonoro, alcançado. Além dos

aspectos musicais, pôde-se perceber, durante o jogo, que aspectos sociais e humanos, como o respeito às diferenças dos colegas, foram também exercitados. Esse fato explicava o desenvolvimento da amabilidade entre os educandos.

7.5 Projeto papel

Projeto papel é um modelo de improvisação em que os estudantes têm a oportunidade de pesquisar os diversos tipos de sons proporcionados por diferentes tipos de papéis. Nele, os participantes poderão vivenciar a criação sonora coletiva ao mesmo tempo em que interpretam notações de variações de dinâmicas. O resultado auditivo assemelha-se às massas sonoras compostas por Penderecky⁴⁵.

A temática do jogo é: a diversidade de timbres; a notação contemporânea; a variação de dinâmica; e a execução e criação coletiva. Assim, como objetivos, o jogo pretende alcançar: (1) o exercício da pesquisa sonora; (2) a compreensão básica do funcionamento da notação contemporânea musical; (3) o treino da extrema variação de dinâmica musical; (4) e a prática da execução e criação musical coletiva.

O jogo começa com a distribuição de diversos tipos de papéis (cartolina, papel madeira, papel-alumínio, papel plástico, papel couché, papel veludo, etc) aos participantes, e, em seguida, a exploração sonora de cada material. Assim, os participantes poderão perceber que cada papel tem seu som peculiar, bem como descobrirão que, manuseando de diferentes formas um único material, será possível produzir diversos sons.

Depois desse primeiro momento, uma notação não tradicional é escrita na lousa para a leitura e execução coletiva. Koellreutter sugere que essa notação tenha espaço para a interpretação subjetiva dos estudantes. Uma notação demasiada fechada diminuiria o espaço de criação dos estudantes.

É razoável que o jogo tenha várias rodadas, para que todos os estudantes que queiram participar tenham a oportunidade de criar sua própria notação para a interpretação coletiva. Essa seria, então, a primeira atividade vista até aqui em que a criação dos discentes é relacionada a algum tipo de grafia, e mais: a primeira em que os participantes têm a oportunidade de ter a experiência de terceiros tocando sua criação. A comparação entre as criações também é facilitada, já que a grafia do som de cada composição é desenhada no quadro para que todos vejam.

⁴⁵ Krzysztof Penderecki é um compositor polonês contemporâneo, classificado no período do pós-serialismo. Suas primeiras obras são enquadradas na chamada música de vanguarda.

Logo no início da atividade, distribuí os variados tipos de papéis para os estudantes, o que gerou a curiosidade e, conseqüentemente, concentração geral. Apresentei os materiais e comecei a produzir som em um deles. Alguns dos educandos riram, outros ficaram perplexos sem entender bem o que estava se passando. Mas o certo é que todos prestavam muita atenção em mim.

Alguns dos estudantes começaram a também experimentar os diferentes tipos de sons. A alegria em seus olhos era visível e, por algumas vezes, gargalharam com as descobertas feitas. Não tive pressa em dar prosseguimento ao exercício, pois sabia que a boa prática desse momento singular aumentaria as chances de êxito do desenvolvimento posterior do jogo musical.

Os estudantes gargalhavam ao pesquisar os diversos sons. Vários deles, quando estavam certos de que haviam esgotado as possibilidades sonoras, trocavam o seu papel com o do colega. Quando a maior parte do grupo se acalmou, mostrei e nomeei os diversos tipos de papel e pedi para que a turma mostrasse o som de cada um deles. Os colegas respeitaram bem a vez do outro de tocar. Houve associação do som ao barulho de trovões, ventos e chuvas.

Nesse jogo, como todos deveriam tocar visualizando o quadro branco, preferi, pelo simples fato de proporcionar uma maior comodidade aos estudantes, não desfazer as filas em já estavam dispostos, o que mudou a organização em roda que vinha-se trabalhando nos exercícios anteriores.

Após esse momento de descobertas, não expliquei de forma teórica e tradicional como se desenvolveria o jogo. Em vez disso, desenhei na lousa a notação da dinâmica “crescendo” e da “diminuindo”, para logo depois as tocar com meu instrumento musical: o papel madeira. Mesmo sem a minha explicação oral das dinâmicas desenhadas, os discentes pareceram entender bem a lógica dos símbolos. Um deles lembrou que já conhecia os signos das aulas de matemática: “maior que” e “menor que”. Além desses símbolos, desenhei uma grafia com os altos e baixos das cristas de uma onda e uma linha tracejada horizontal, para, logo depois, pedir que tocassem a música coletivamente.

A interpretação coletiva começou quando apontei, à esquerda do quadro, o começo do símbolo “crescendo”. A notação foi desenvolvida sempre da esquerda para a direita, como na notação tradicional. Os estudantes não se contentaram com os sons dos papéis. À medida que a dinâmica foi crescendo, sentiram a necessidade, mesmo sem a minha instrução para isso, de cantar e bater as cadeiras no chão para deixar a interpretação condizente com a dinâmica intensa. Esse fato

revelou a desenvoltura e autonomia musical da turma, já que conseguiram naturalmente encontrar uma saída criativa para o alcance da dinâmica desejada.

Ao final da execução, pedi às crianças que trocassem de papéis: ninguém poderia ficar com o mesmo papel da primeira rodada. Me chamou a atenção a forma cortês com que essa troca aconteceu, pois nem todos puderam ficar com os papéis, segundo eles próprios, mais interessantes, como o papel-celofane e o papel-alumínio. Não houve brigas pelos materiais. Todos os que não ficaram com os papéis desejados, com exceção de um estudante, se conformaram em esperar pelas rodadas seguintes, fato que revelou o exercício e um certo nível adquirido de respeito mútuo e paciência de saber esperar a sua vez na ordem do jogo.

Ora, o respeito e a paciência são virtudes do cidadão consciente, que sabe o seu papel dentro da sociedade, e que Koellreutter, com a educação musical, pretendia desenvolver nos estudantes (BRITO, 2001). Assim que receberam os novos papéis, os discentes começaram a experimentar os timbres sem que eu tivesse que direcioná-los para isso.

Já na segunda rodada, decidi chamar algum voluntário para vir à frente e comandar o jogo. Vários estudantes se prontificaram, o que demonstrou a sua avidez em vivenciar uma inovadora experiência musical: a da regência criativa.

Escolhi o estudante que chegou a mim primeiramente. Ele, muito desenvolto e brincalhão, não mudou o desenho já feito da notação, mas, de forma criativa, comandou o desenvolvimento da peça musical, começando da esquerda para a direita – embora nem sempre seguisse essa direção, o que modificou sensivelmente o produto musical final. Isso mostrou sua espontaneidade em criar uma música diferente da ouvida e interpretada anteriormente, apesar da mesma grafia de notação. Os estudantes que estavam a interpretar não estranharam esse movimento inusual na notação tradicional, já que não tinham vivência prévia de notação musical.

Durante a segunda rodada de jogo, me chamou a atenção a atitude de alguns dos discentes ao pedirem, cordialmente, para que os colegas que tocavam fortemente em momento inapropriado, interpretassem mais suavemente. Esse fato revelou um nível relativamente apurado de sensibilidade musical e de sentimento de pertencimento de grupo, já que, em vez de aumentarem a força de sua execução, os educandos preferiram solicitar aos companheiros que diminuíssem a intensidade para o bem musical comum.

O jogo transcorreu conforme o esperado e os estudantes conseguiram seguir a regência e a notação dada. Ao final da peça, a turma, parecendo satisfeita com a experiência musical e o produto sonoro final, bateu palmas em tom de aprovação. Por falta de tempo hábil, não foi possível o desdobramento do jogo em outras rodadas. Os outros discentes que, no início do exercício, se voluntariaram empolgadamente, infelizmente não tiveram a oportunidade da regência criativa.

Depois do exercício, quando perguntados se, para eles, o que tinham acabado de produzir era música, as crianças primeiramente responderam que não, e que, na realidade, aquilo tinha sido uma bagunça e não música. Mas logo uma estudante levantou a mão e disse: “é música, sim, só que diferente das músicas que a gente escuta. É uma música que não tem letra”.

Como pode-se perceber, “papéis sonoros” foi muito bem recebida pelos discentes, que adoraram criar e pesquisar os vários tipos de sons. Mesmo com o conhecimento de que quase a totalidade dos estudantes não teve a oportunidade de reger, pode-se interpretar que os objetivos do exercício foram alcançados, já que os estudantes pesquisaram satisfatoriamente os diversos sons; entenderam bem a funcionalidade básica da notação musical não tradicional; treinaram e executaram bem as variações da dinâmica musical; e todos criaram formas diferentes de tocar com o material dado.

7.6 Fases de tamborilada

Fases de tamborilada é um modelo de improvisação proposto por Koellreutter que trabalha a percepção, a criação e a dinâmica musical. Nele, a temática do jogo é: dinâmica musical; pausa musical; massa sonora⁴⁶; criação musical; tamborilo⁴⁷.

Segundo Brito (2001), fases de tamborilada tem os objetivos de:

- (1) desenvolver a audição relativa para criar um som homogêneo;
- (2) desenvolver a compreensão do silêncio como elemento expressivo, como parte da composição, por meio de um fenômeno provocado por ele;
- (3) Proporção temporal entre as fases (a duração, nesse caso, é emocional, psíquica, e não racional, contada);
- (4) desenvolver a sensibilidade formal;

⁴⁶ *Masa de sonido o masa sonora es una textura musical cuya composición, en contraste con otras texturas más tradicionales, minimiza la importancia de las alturas musicales individuales para preferir la textura, el timbre y la dinámica como principales formadores del gesto y el impacto* (EDWARDS, 2001).

⁴⁷ Bater com as pontas dos dedos ou com qualquer objeto em uma superfície, imitando o toque de tambor (Dicionário Michaelis, versão online acessada em 01/08/2015).

(5) estudo de timbres, matizes e articulações; (6) ritmo não-métrico e unidades temporais estruturais irregulares; (7) desenvolver a capacidade de contato inter-humano e a comunicação na atividade musical em conjunto; (8) autodisciplina, concentração (p.121).

Para a realização do exercício, a divisão da roda de jogo em dois grupos é necessária. Durante a atividade, o primeiro grupo deve, preferencialmente, distinguir seus timbres do segundo. O exercício começa com o início do tamborilar do primeiro grupo, enquanto o outro espera pacientemente a sua vez de tocar. O desafio do jogo é fazer com que todos os estudantes de um grupo comecem e terminem de tocar simultaneamente, sem que, para isso, tenha-se qualquer tipo de sinalização verbal.

Todos pareciam ansiosos pelo começo do exercício. Chamou minha atenção o fato de os próprios estudantes pedirem o desligamento do ventilador para que pudessem escutar melhor a música que fariam logo a seguir. Isso revelou o desenvolvimento da percepção e sensibilidade sonora dos discentes com relação às atividades anteriores, já que, até então, eles não haviam se mostrado incomodados com o ruído intenso dos aparelhos.

Esse indício de desenvolvimento da percepção musical foi corroborado com o ato de alguns dos estudantes pedirem, por meio de *psius*, para que seus colegas fizessem o silêncio necessário para o início do exercício. E fato, além de ter mostrado que os discentes haviam aprendido a importância de se ter um ambiente favorável para uma proveitosa produção sonora, revelou também o desenvolvimento do nível de respeito mútuo, já que, nos primeiros exercícios de criação, eram ouvidos muitos “cala a boca!”, proferidos em tom imperativo pelos que queriam participar do jogo.

Mesmo advertidos no pré-jogo de que a atividade iniciaria com todos do primeiro grupo começando simultaneamente, sem nenhum tipo de ordem oral, um dos estudantes contou: 1, 2, 3... Resolvi não interromper para ver se essa ordem verbal se repetiria ao final da primeira rodada. Os discentes, durante toda a primeira rodada, sorriam enquanto olhavam os colegas para ver como estavam tocando. A alegria e a curiosidade estavam estampadas em seus olhares.

Em vários momentos do jogo, pôde-se ouvir ostinatos individuais criados espontaneamente pelos estudantes. Alguns dos ostinatos eram métricos e outros não. Na primeira rodada, as crianças conseguiram terminar no simultaneamente sem que, para isso, qualquer colega houvesse contado ou dado algum tipo de sinal verbal ou gestual.

Para a segunda rodada, pedi que o primeiro grupo pensasse num modo de diferenciar seu timbre com relação ao do outro grupo. Um estudante sugeriu que percutissem com seus calçados. A ideia inusitada foi aceita pelos demais.

No início da segunda rodada, novamente o educando contou para que o grupo desse início à tamborilada. Dessa vez, interferei, dizendo: “Gente, vamos começar de novo. Não precisa contar para começar e nem para parar, é só vocês se olharem”. Eles riram e alguém perguntou incrédulo: “Só se olhar?”, eu respondi que sim. Todos se entreolharam, e demorou alguns segundos para que um dos estudantes tomasse à frente. Gesticulando para indicar que começaria, incitou os colegas a tamborilarem conjuntamente.

O grupo tocou forte e metricamente, a maioria dos participantes faziam o que parecia ser uma pulsação. Improvisos métricos, alternando semínimas e colcheias, foram ouvidos. Apesar das criações rítmicas, em um dado momento, parecia que o time havia esquecido os objetivos musicais para ter somente a intensão de tocar mais intensamente que os colegas.

Uma estudante ensaiou o comando de ordem: “Parou...”, mas, quando chegou no meio da palavra, lembrou que palavras de ordem, bem como contagens, não eram indicadas. O menino não completou a palavra, o que gerou risadas generalizadas entre os colegas. O grupo então continuou com suas tamboriladas por mais algum tempo. Paulatinamente, os discentes foram parando de tocar, e apenas um continuou por mais uns dois segundos até finalizar sua execução.

Logo depois de um breve período em pausa, de apenas mais ou menos três segundos, o segundo grupo começou a tocar simultaneamente. Diferente do primeiro grupo, os estudantes do segundo time tocaram sem métrica, tamborilando verdadeiramente e de forma mais suave que a equipe anterior. Depois de um decrescendo contínuo muito bem executado, os discentes pararam de tocar todos ao mesmo momento.

O primeiro grupo então, assim que o segundo grupo parou de tamborilar, começou a tocar, mas de forma mais suave que da primeira vez. Isso pode transparecer que, vendo a segunda equipe tocar mais suavemente e prezando a massa sonora coletiva, o primeiro time tentou se concentrar em deixar o som mais equilibrado, pensando no som coletivo e não apenas no individual. O jogo transcorreu com os dois grupos se alternando sem que algum comando verbal fosse pronunciado.

Apesar de não trocarem palavras durante o jogo, pôde-se perceber que, ao longo da atividade, enquanto um grupo tamborilava, os estudantes que estavam esperando por sua vez de tocar respeitaram os colegas que estavam tocando, fazendo o mínimo de ruídos possível.

Após o jogo, alguns dos discentes disseram que não queriam que a aula acabasse, que queriam jogar novamente, mas infelizmente não havia mais tempo para tal. Perguntados por mim como tinham percebido o jogo, respostas como “engraçado” e “estranho” foram ouvidas. Os estudantes também disseram que fora mais fácil prestar atenção na execução dos colegas do que nas atividades anteriores e disseram que foi fácil criar os ritmos.

Mas, quando uma das meninas mostrou de forma prática como havia sido sua criação rítmica, outro colega disse, com tom pejorativo, que o que ela estava fazendo era macumba, o que a chateou e a fez sair de sala. Isso me levou novamente a ter uma conversa com a turma sobre o respeito às diferenças. Depois do diálogo, alguns estudantes foram chamar a colega, que voltou à sala.

Apesar de alguns poucos objetivos não terem sido alcançados, podemos perceber o êxito ao atingir a maioria, já que a audição relativa para se criar um som homogêneo foi exercitada; o treino da proporcionalidade temporal entre as fases esteve presente, desenvolvendo a sensibilidade formal nos estudantes; ritmos não-métricos e unidades temporais estruturais irregulares foram treinados; a capacidade de contato inter-humano e a comunicação na atividade musical em conjunto foi estimulada; e a autodisciplina e a concentração foram necessárias para a concretização do jogo.

Mas, infelizmente, o silêncio não foi devidamente explorado, já que os estudantes, ansiosos, não permitiram pausas mais longas entre os tamborilos dos grupos. Além disso, o estudo de timbres, matizes e articulações poderia ter sido mais minucioso.

7.7 Pesquisa de sons

Pesquisa de sons é um modelo de improvisação proposto por Koellreutter que, como o próprio nome indica, tem como objetivo maior o despertar do interesse a novos sons, reproduzidos em instrumentos já conhecidos, mas tocados de forma inusitada, resultando em sons inovadores.

“Estamos na fase da música psfal, que opera com todo e qualquer tipo de sons, incluindo ruídos. Por isso, é importante estimular a pesquisa e produção de timbres não convencionais nos instrumentos (BRITO, 2001, p. 147)”. Como objetivos secundários, mas não menos importantes, “pesquisa de sons” ainda se propõe a desenvolver:

- a pesquisa de som;
- técnicas de execução;
- a sensibilidade musical;
- o contato entre os improvisadores;
- a conscientização de componentes musicais disponíveis para a improvisação;
- [exercitar a interpretação de] estratificações sonoras por gradações sonoras dinâmicas (*ibidem*);

O jogo consiste, primeiramente, na distribuição de instrumentos musicais aos estudantes. Cada estudante deverá então explorar o maior número de sons possíveis com a utilização de seu instrumento. Depois, o professor desenha na lousa vários quadrados com mudanças de dinâmica musical em seu interior, como por exemplo, um piano⁴⁸ crescendo ao forte ou um forte decrescendo ao piano. Cada quadrado representa um timbre diferente. Os participantes devem tocar a partitura na lousa, explorando os sons escolhidos e respeitando o momento correto de tocar os diversos timbres representados por diferentes quadrados.

O jogo começou com a pesquisa e a listagem no quadro branco dos sons que poderiam ser reproduzidos utilizando apenas o próprio corpo dos estudantes. Vários sons foram descobertos, como sons variados de palmas batendo, de assovios, de dedos estalando, de vozes cantando e até de sons de animais sendo imitados pelos estudantes. Eles riram nesse rico momento de descobertas sonoras.

Nove foram os sons listados. Desses, as crianças escolheram cinco para associar aos quadrados de dinâmica musical já desenhados na lousa. A turma foi dividida em cinco grupos de quatro estudantes cada (sim, nesse dia, apenas 21 estudantes compareceram à aula). Cada time deveria fazer seu timbre particular, combinado previamente. Pedi aos discentes para que organizassem suas cadeiras em círculos para a melhor divisão das equipes.

Nesse momento, me chamou a atenção o fato de uma estudante que, já dentro do círculo de seu grupo, viu que a sua mochila tinha ficado no chão, distante

⁴⁸ Piano, nesse caso, não se refere ao instrumento musical, e sim à dinâmica fraca.

de si. Pediu então a um dos colegas: “Ei, por favor, me dá minha mochila?”. O menino a entregou em mãos e ela então o agradeceu: “muito obrigado”.

Esse fato pode não parecer digno de nota para as pessoas desconhecidas da antiga realidade da turma. Eu, como seu professor desde o começo de 2015⁴⁹, presenciei flagrantes de desrespeito mútuo, em que materiais escolares eram jogados pelos ares quando seus donos os pediam a seus colegas. O ato da entrega da mochila em mãos e o agradecimento espontâneo da estudante mostram vivamente o desenvolvimento do respeito ao próximo entre os educandos do 6ºB.

É claro que um pesquisador experiente não cairia na armadilha da ingenuidade ao ponto de afirmar que essa mudança comportamental se deu somente pela vivência dos exercícios de composição. Os estudantes tiveram diversas outras atividades escolares e muito tempo de convívio familiar durante os dois meses da pesquisa de campo. Mas é no mínimo curioso o fato de, na sétima atividade, o comportamento social geral dos discentes ser bastante diferente do das primeiras atividades.

Os grupos foram divididos sem maiores problemas. Os estudantes pareciam bem mais atentos e propícios a jogar do que nas primeiras atividades, em que despendi grande esforço para conseguir a atenção de alguns discentes e dar início aos jogos. Quando vi que todos os estudantes estavam sentados em seus respectivos times, percebi que, diferentemente do que havia acontecido nos primeiros exercícios, nenhuma criança havia preferido ficar fora do jogo.

Antes do início da primeira execução, pedi aos estudantes que ficassem em silêncio para o começo da interpretação. Todos ficaram concentrados e em posição de alerta para o início da criação coletiva. Mas a concentração foi quebrada com as buzinas de um carro que desejava entrar na garagem dos professores. Alguns gritaram, correndo para as janelas: “É a tia Lânia!”. Quando pedi a eles que retornassem aos seus locais, um respondeu: “Ô, tio! É a tia Lânia, eu tou com saudade!”.

Esse fato mostra que a concentração necessária ao fazer musical é prejudicada com o menor ruído extra sala, problema esse que seria sanado se a escola tivesse uma sala trabalhada acusticamente e voltada para as práticas

⁴⁹ O ano letivo teve início em fevereiro, e a pesquisa de campo começou efetivamente no mês de maio. Lecionei na turma, então, cerca de três meses antes do início da prática dos exercícios de criação de Koellreutter.

musicais. É incoerente obrigar as escolas a ministrarem aulas de música por lei, mas não dar a elas o suporte necessário a se adequarem para tal.

Quando todos já haviam retornado aos seus locais e os grupos começaram a escolher os seus timbres, a aula foi interrompida novamente com o grito dos estudantes ao perceberem a professora Lânia, que estava até então de licença médica, passando pelo corredor. Todos proferiram gritos de contentamento, dando as boas vindas à professora por eles tão querida. Mais uma interrupção, mais uma quebra da dinâmica de jogo.

Novamente, quando todos os grupos tinham escolhido o seu timbre e já se preparavam a tocar, a aula foi interrompida por três estudantes de outra turma que, ao pé da porta, pediram licença para cobrar a taxa de inscrição aos discentes do 6ºB que haviam se inscrito nos jogos interclasse.

Algumas das crianças da turma, já impacientes com a postergação do início do jogo, se dirigiram a mim em tom intenso: “Começa, professor! Vamos começar logo!”. Expliquei, então, que infelizmente tinha que esperar que os estudantes das outras turmas se retirarem. Revelou-se aqui que os próprios estudantes se incomodavam com as recorrentes pausas.

Depois da interrupção, finalmente o jogo teve início. Os estudantes respeitaram a ordem e os timbres de cada quadradinho desenhado na lousa. A mudança de dinâmica indicada em cada quadrado também foi respeitada. Alguns poucos educandos não perceberam a hora correta para o começo de seu timbre, mas, com o início da execução de seus colegas de grupo, tocaram também. O jogo transcorreu como o previsto e, ao final da primeira rodada, os discentes vibraram com o resultado obtido, aplaudindo calorosamente.

Os objetivos do jogo foram alcançados, pois a pesquisa de sons foi realizada de forma satisfatória; técnicas de execução, como diversos tipos de assovios e estalar de dedos, foram exercitadas. A sensibilidade musical foi praticada, pois os estudantes executaram corretamente as mudanças de dinâmica; o contato entre os improvisadores foi real, já que eles ficaram dispostos em círculos de quatro integrantes, sentados uns diante dos outros; a conscientização de componentes musicais disponíveis para a improvisação foi possível; e a interpretação de estratificações sonoras por gradações dinâmicas foi também praticada de forma natural.

7.8 Em casa é meu pai quem manda

O exercício de comunicação “*Em casa de meu pai* conta com um líder, que distribui ritmos aos integrantes do grupo, que, por sua vez, devem reproduzi-los” (BRITO, 2001, p. 172). A temática do jogo é: criação e imitação de ostinatos; pulsação; sensibilidade musical; relacionamento dialogal musical; compassos musicais e fórmulas de compasso. Tem como objetivos: (1) exercitar a criação métrica; (2) treinar a pulsação; (3) desenvolver a sensibilidade musical por meio do relacionamento dialogal; (4) e praticar os diversos tipos de compasso.

O jogo inicia com a escolha de um dos participantes para fazer o papel do pai (líder), que, de um a um, deverá distribuir aos colegas diversos ostinatos métricos, que respeitem a pulsação dada. Cada jogador, então, deverá reproduzir um ostinato particular. A atividade se desenvolve até o momento em que o jogador regente dá o sinal de finalização aos companheiros. Esse sinal, geralmente uma batida dupla, pode ser dado de um a um, para vários ou para todos os participantes simultaneamente.

Para esse jogo, levei para a turma cinco instrumentos de percussão: um triângulo, uma maraca, uma pandeirola e dois caxixis. Os estudantes ficaram empolgados e sorridentes com a novidade. Disponibilizei um tempo da aula para que todos pudessem tocar todos os cinco instrumentos.

Durante esse momento de exploração dos instrumentos, notei o princípio de um desentendimento entre dois discentes. Perguntei o que estava acontecendo e um acusou o outro de estar incitando uma briga. Não entendi bem o que estava acontecendo entre os dois, pedi apenas para que se respeitassem, fazendo ao outro aquilo que quisesse que fizessem com ele. A possível briga foi logo extinta sem maiores problemas. Pode-se notar com esse fato que o desenvolvimento dos aspectos sociais dos estudantes não estava sendo linear como até então eu achava.

Depois de todos terem experimentado os instrumentos e com a turma já disposta em círculo, expliquei que apenas um participante por rodada escolheria um dos instrumentos para percutir ostinatos e os outros o imitariam. Fiz questão de exemplificar tocando um ritmo, e rapidamente os estudantes o imitaram, percutindo suas mãos nos braços das cadeiras. Depois desse breve exemplo, escolhi um dos voluntários para o comando do jogo. Um dos meninos sugeriu que o voluntariado se levantasse para que todos o vissem. Outro sugeriu ainda que ele fosse para o centro da roda. O menino aceitou a sugestão, desde que pudesse comandar o jogo sentado ao centro da roda. Todos concordaram.

Esse ato pode exemplificar dois fatos distintos: (1) o de que os estudantes estavam se sentindo à vontade, num ambiente democrático em que sugestões ao melhoramento do jogo eram bem-vindas; (2) e o de que um ambiente de cooperação mútua fora construído, já que os colegas estavam querendo ver o regente, ao mesmo tempo em que estavam preocupados se ele também estaria visível para os demais.

O estudante fez um ostinato simples, que parecia ser duas colcheias e uma semínima num compasso 2/4. Os demais que se prontificaram a fazer, o conseguiram com facilidade. Alguns poucos, deliberadamente, não fizeram o ritmo. Apesar da menina, que parecia ser a mais velha da turma, ter sentado na roda de jogo, ela não tocou, como fizera em todas as atividades anteriores.

Depois de um tempo, a estudante tocou o toque duplo, o que fez todos os outros pararem de tocar. Perguntei quem queria ser o comandante da próxima rodada, mas, antes que algum deles se prontificasse, alguém disse: “vamos outro jogo, esse 'tá' besta!”. Outros fizeram coro, repetindo que queriam jogar outro jogo mais interessante, mas um deles disse: “professor, deixa eu ir, pra eles verem que não vai ser besta!”. Antes de chamá-lo, apresentei as regras que não havia até então apresentado.

Digo aos estudantes que o jogo ficaria mais interessante, pois o regente faria diferentes ritmos que deveriam se encaixar metricamente. Aquele para quem o regente piscasse o olho deveria reproduzir o ostinato dado no momento. Depois de começar a tocar pela piscadela do regente, os jogadores só deveriam parar ao escutar o toque duplo de parada. Assim, a intenção era que tivesse diversos ostinatos fossem tocados simultaneamente na atividade.

Os estudantes aceitaram o desafio. Chamei então uma menina para comandar e a pedi para que escolhesse um dos instrumentos. Ela escolheu o triângulo, mas não começou a tocar o ostinato. Ficou paralisada, como se pensasse no que deveria fazer – um excesso de zelo ao tentar algo novo. Mesmo com o incentivo dos colegas, ela não conseguiu tocar e eu, para não deixá-la ainda mais constrangida, peguei o triângulo e convidei outra pessoa. Os discentes não reclamaram e muito menos não fizeram chacota com a colega por não ter conseguido tocar, mostrando que haviam entendido que cada um tem seu próprio ritmo de aprendizado musical.

O estudante que ocupou seu lugar na regência já foi mais desenvolvido e conseguiu fazer os ritmos, mas, quando ele saiu do primeiro ostinato para o

segundo, aqueles que o estavam seguindo no primeiro ritmo pararam de fazê-lo para o imitar no segundo. Esse fato se repetiu seguidamente, o que fez com que a intenção inicial de levar os educandos a tocarem diferentes ritmos não fosse concretizada. Apesar disso, os discentes conseguiram fazer todos os ritmos métricos dados pelo regente, e os estudantes que haviam achado o jogo “besta” pareciam bastante contentes com a brincadeira musical.

O jogo ainda teve uma terceira tentativa de rodada, mas a única estudante que aceitou receber o triângulo de seu colega não conseguiu criar ostinatos métricos e regulares, o que impossibilitou os seus companheiros de acompanhá-la. Isso revelou que, ao contrário do que eu imaginava, alguns dos educandos ainda não eram capazes de criar um ritmo regular, algo que passou despercebido por conta da impossibilidade da participação de todos os estudantes nos papéis que exigiam a criação efetiva nas atividades anteriores. Pelo tempo exíguo de cada aula, alguns dos discentes participaram dos jogos passados apenas nos papéis secundários, aqueles que exigiam apenas a imitação rítmica. Isso provavelmente não aconteceria se a turma tivesse menos estudantes ou se o tempo de aula fosse mais extenso.

Os objetivos do jogo foram alcançados de forma parcial, pois, apesar de o treino da pulsação ter sido possível por todos os participantes; o desenvolvimento da sensibilidade musical por meio do relacionamento dialogal ter sido real; e a prática de diversos tipos de compasso ter estado presente durante todo o jogo, o exercício da criação métrica foi exercitada apenas por alguns dos participantes por causa da falta de tempo hábil.

8 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DOS RELATOS ESCRITOS

“A Música está a serviço do homem e é importante levar o aluno a sentir a função integrante da música na vida. Música implica relações e não apenas notas. É melhor não analisar e compreender fatos teóricos, mas interpretá-los de acordo com os fenômenos emocionais e psicológicos da obra (KOELLREUTTER)”.

Ao final de cada exercício de criação, eu, como pesquisador, interroguei alguns dos estudantes sobre as atividades que tinham acabado de vivenciar. Pela falta de tempo hábil (eu tinha outra aula a lecionar logo após os 55 minutos de permanência no 6ºB) e de local apropriado (durante o turno escolar, todas as salas estavam ocupadas, inclusive a dos professores, sempre com colegas docentes planejando suas aulas), as entrevistas tiveram que acontecer na própria sala de aula e com todos os discentes da turma presentes.

A maioria dos entrevistados pareceu não se sentir à vontade com a ideia de terem que responder os questionamentos na frente dos colegas de classe, fato que levou, na maioria das vezes, a respostas vagas ou incompletas. Para uma compreensão mais ampla, uma alternativa de fazer com que os estudantes tivessem mais privacidade na comunicação de suas impressões teve que ser encontrada.

Depois de algumas reflexões sobre o tema, na aula seguinte à vivência da última atividade, optou-se por pedir aos estudantes que relatassem, em no mínimo cinco linhas, suas impressões gerais sobre os oito exercícios de criação que tinham experienciados durante as últimas oito semanas. Mesmo sabendo que, pela tenra idade e pela pouca prática em escrever pensamentos próprios, alguns dos educandos talvez tivessem dificuldades em expressar suas ideias em registro escrito, essa escolha foi levada adiante por ser a única oportunidade de recolher a opinião de todos os estudantes, sem que as respostas de alguns influenciassem nas dos outros.

8.1 As entrevistas

Ao final de cada atividade, estudantes eram escolhidos para responder algumas perguntas sobre o que tinham acabado de vivenciar. Como critério de seleção, eram eleitos três discentes que houvessem participado do começo ao fim da atividade do dia e jogado em todos os papéis do exercício. Na atividade “Fla-Flu”, por exemplo, havia três papéis: (1) o que criava primeiramente o ostinato; (2) os que imitavam esse ostinato e, posteriormente, o antirritmo; (3) e o que criava o antirritmo.

Mas nem sempre, em todas as atividades, conseguiu-se ter o número mínimo de três estudantes que houvessem participado de todos os aspectos do jogo. Nesses casos, foram escolhidos aqueles que tinham jogado de forma mais participativa e criativa.

Respostas curtas e vagas foram dadas diversas vezes. Durante as oito atividades, ao serem indagados sobre os jogos, foram ouvidas respostas positivas como: “muito bom”; “foi muito legal”; “Cinco estrelas”; “eu achei divertido”

Mesmo com a maioria das questões respondidas de forma superficial, pôde-se ter uma ideia de como os estudantes receberam as atividades e o que, para eles, teve importância. A resposta de uma das meninas, logo o primeiro jogo, mostrou como o exercício estimulou a sensibilidade musical. Mesmo sem eu ainda ter feito a primeira pergunta, ela levantou a mão, exclamando para mim: “Tio, tio, tio!”. E, ainda com o braço esticado, continuou para toda a turma ouvir: “Tem ritmo de todo o mundo, mas é da mesma coisa, mas tem o jeito diferente e o jeito deles...cada um tem um tipo de tocar”.

Com essas palavras, ela mostrou que havia compreendido, pela sua sensibilidade musical, a heterogeneidade da turma: cada estudante tinha sua forma particular de criar e tocar música. Contudo, isso não prejudicou o fazer musical, pelo contrário – cada um contribuiu da forma que pôde, o que deixou a sonoridade da atividade mais rica. A partir dessa descoberta, os estudantes viram que, mesmo com as dificuldades particulares de cada integrante do grupo, o êxito coletivo é possível com a cooperação mútua.

O trecho de uma das entrevistas reforça a afirmação de que os jogos tiveram um papel importante no exercício da sensibilidade musical dos estudantes. Comecei perguntando a um dos discentes: “O que achou do jogo? O que sentiu na hora?”. Ele, que estava com a cabeça baixa, pois havia começado a pintar algo quando o jogo havia terminado, respondeu sem levantar a cabeça: “Sei o que eu senti não,

mas eu achei legal”. Retruquei, tentando fazer com que ele revelasse mais de seus pensamentos: “E foi fácil pra tu tocar?” Ele respondeu: “Não. Por que eu tocava na outra hora.” Como não havia entendido bem o seu raciocínio, indaguei, querendo mais explicações, o que o levou a detalhar: “Enquanto ele tava assim...”, e fez um ritmo, batendo no livro na cadeira, “...eu tava assim” e fez um ritmo diferente do primeiro, batendo palmas. Ele concluiu: “e foi assim um 'bocado' de vez”. Perguntei para finalizar: “Então o jogo foi difícil?”. Ele respondeu: “Só um pouquinho”.

Pode-se entender esse “um pouquinho” como algo nem tão fácil, o que seria desestimulante, e nem tão difícil, o que seria desencorajador. Um exercício que não é nem tão fácil como nem tão difícil se configura como um desafio estimulante aos estudantes. Eles sabem que, com algum esforço, poderão atingir os objetivos a serem alcançados.

Como o discente estava ciente de que, por diversas vezes, não havia imitado simetricamente o obstinado dado pelo estudante que estava na regência do jogo, pode-se concluir que ele teve a sensibilidade musical necessária para apreciar o obstinado dado e compará-lo ao seu. “Cultivo sempre, como pedagogo, o ensino comparativo. Entre culturas, entre diversas áreas... Acho que o ser humano só entende realmente as coisas, não só a música, quando realiza comparações, de maneira consciente ou não” (KOELLREUTTER *apud* KATER, 1997b).

Com essas palavras, Koellreutter deixa claro que, em sua pedagogia, a comparação deve ser sempre estimulada. Não, porém, a comparação competitiva, em que se busca apenas superar o desempenho do rival, e sim a cooperativa, em que se busca a superação individual, tendo como parâmetros as produções musicais dos colegas.

Outra resposta que merece ser analisada foi a de um dos meninos, que, se referindo ao momento em que comandava no “Permitido-Proibido”, disse, em tom de grande satisfação: “me senti o chefe”. Essa resposta mostrou seu prazer em ocupar uma posição de “poder” e revelou o quão essas crianças ainda estão numa posição de opressão. Pensamento célebre é o de Paulo Freire (*apud* ALBUQUERQUE, 2010), quando afirma que “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Assim, pode-se concluir que, mesmo há quase 20 anos da morte de Paulo Freire, ainda se vive na escola um ambiente de luta de poderes em que, geralmente, o lado perdedor é o dos estudantes. Quando é dada a eles a oportunidade de não serem oprimidos, os discentes têm a necessidade de se afirmarem.

As respostas dadas mostraram como os exercícios de criação levaram a alegria e o bem-estar à turma do 6º ano B, respondendo positivamente a pergunta de Snyders (1992): “A escola pode ensinar as alegrias da música?”

8.2 Os relatos escritos

Na aula da semana após o oitavo exercício de criação vivenciado pelos estudantes, pedi que relatassem, de forma escrita e individual, como foi a experiência das últimas oito aulas, quando tiveram a oportunidade de praticar a música e a cidadania nos jogos de H. J. Koellreutter.

Como o previsto, os relatos escritos foram mais profundos que as respostas dadas às entrevistas. Neles, todos os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre a sua prática.

O seguinte trecho chamou particularmente a minha atenção: “nos divertimos muito nas aulas. Fizemos sons de bater na cadeira, som na boca, palmas... fizemos muitas coisas legais. Brincamos demais. Hoje é o encerramento, mas nós sempre vamos nos lembrar”. Com essas palavras, pode-se perceber a alegria do menino ao experimentar os diversos sons. Ele coloca seu relato na terceira pessoa: “nos divertimos...”, o que exprime seu sentimento de coletividade, de pertencimento e cooperação ao grupo. Finalizando seu relato, mostra a relevância que as atividades tiveram em sua vida e nas de seus colegas quando afirma que sempre se lembrarão dessas experiências.

Outra estudante discorre sobre sua alegria em poder criar e tocar instrumentos musicais:

“Eu achei legal todas as aulas, todas as brincadeiras e traquinagens, as invenções, etc. Gostei muito daqueles dias que o senhor fez filmagem com a gente e dessas filmagens, a que mais gostei foi a de tocar os instrumentos. Fim!”.

Surpreendeu o relato do discente que, em alguns exercícios, transpareceu estar enfadado com os jogos:

“O professor faz umas brincadeiras legais e eu acho ele muito gente fina e ele está sempre brincando soltando risos. A brincadeira mais legal foi quando ele trouxe os instrumentos, pandeiro... e várias coisas legais que ele traz e naquele dia pra mim foi o melhor dia de todos”.

Assim, ele mostrou que, apesar de não transparecer por sua expressão geralmente séria, gostou muito do ambiente de descontração criado pelos jogos e por meu bom humor. É interessante notar que, em nenhum momento, ele se referiu aos exercícios de criação como tarefas ou obrigações escolares. Para ele, tudo não passava de brincadeiras. Os estudantes não tinham a consciência de que estavam a aprender, pois, à época da pesquisa, o aprendizado escolar para eles estava arraigado ao pensamento tradicional de ensino bancário⁵⁰, em que a teoria geralmente é transferida ao aluno⁵¹ por escritos do professor no quadro branco.

Outro relato mostra que, para um estudante, as primeiras atividades não foram tão interessantes como as últimas. “As aulas eram um pouquinho ruins, mas foram melhorando e ficaram ótimas, para mim, não precisa melhorar nada”.

Pode-se interpretar essa fala de duas maneiras: a primeira, de forma literal, em que as primeiras atividades realmente não foram tão interessantes como as últimas; e a segunda, de maneira mais subjetiva, pode-se analisar esse excerto como um indício do desenvolvimento do estudante, já que os primeiros exercícios poderiam ter se tornado “ruins” por sua momentânea incapacidade técnica em participar do jogo, pois o baixo nível inicial de desenvolvimento musical poderia tê-lo negado a oportunidade da criação e da repetição rítmica. Os últimos exercícios se tornaram “ótimos” pela possibilidade de participação efetiva do estudante no jogo, adquirida pela capacidade em criar e dialogar musicalmente.

O mesmo estudante, mais adiante, escreve em seu relato: “...tem brincadeiras e muitas coisas legais para fazer. Cada aula tem uma coisa nova para se fazer diversas coisas”. Por suas palavras, entende-se que chamou sua atenção o fato de haver elementos novos a serem trabalhados em cada exercício de criação, que, por sua vez, ofereciam elementos para os estudantes fazerem “diversas coisas”, como pesquisar novos timbres, criar ritmos métricos e amétricos, exercitar a sensibilidade musical e tocar em conjunto.

Já uma outra educanda relata a importância que as atividades tiveram para seu desenvolvimento intelectual. “Eu gostei muito das aulas. Me ajudaram nas muitas coisas novas que a gente faz. As tarefas fazem a inteligência aumentar mais

⁵⁰ Conceito de educação criado por Paulo Freire ao se referir à educação tradicional, que vê o estudante apenas como uma “caixa” depositária de conhecimentos, incapaz de produzir conhecimento e reflexão sobre sua prática (FREIRE, 1967).

⁵¹ O termo “aluno” foi criado em tempos passados, em que o estudante era visto como um ser sem luz (a = sem; luno = luz) que precisava ser iluminado com o conhecimento do professor. Por discordar desse pensamento, no presente trabalho não se utilizou dessa expressão.

e mais. Ainda vamos cooperar”. Fica claro que as atividades ajudaram no desenvolvimento do que ela chama de inteligência. A inteligência poderia estar, nesse caso, ligada à criatividade, já que, segundo seu relato, essa inteligência ajudou-a na criação de “coisas novas”, feitas coletivamente durante os exercícios de criação.

Percebe-se pelos relatos acima que, após a vivência dos oito exercícios de criação, os estudantes já tinham a consciência da importância que as atividades tiveram para a sua vida escolar, social e musical. Pode-se listar o que foi recorrente nos relatos: a alegria e o divertimento de adentrar na aula; a pesquisa e o experimento de vários timbres, até então desconhecidos por eles, foram possíveis; a sala de aula se tornou um local de inovação e renovação; a real vivência da música e a descoberta de instrumentos musicais; e a possibilidade de criar “coisas novas”.

Um leitor desavisado, que apenas tivesse lido os relatos dos estudantes, não imaginaria as dificuldades encontradas pelo pesquisador ao colocar em prática os exercícios de criação numa turma do sexto ano da escola Jornalista Durval Aires.

9 DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS PRÁTICAS CRIATIVAS EM SALA

“O alicerce do ensino artístico é o ambiente. Um ambiente que possa acender no aluno a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana. O princípio vital, a alma desse ambiente, é o espírito criador. O espírito que sempre se renova, que sempre rejuvenesce e nunca se detém (KOELLREUTTER)”.

Desde o ano letivo de 2012, a obrigatoriedade da Música inserida na escola básica brasileira está em vigor. A lei 11.769, homologada em 2008, foi aprovada depois da luta de vários setores da sociedade cientes da importância dessa arte para a formação dos estudantes. É grande a dificuldade de implementação da lei, visto que no Brasil ainda há um número insuficiente de professores com formação musical, bem como escolas despreparadas para receber essa arte (AZEVEDO, 2012). Infelizmente, mesmo após três anos da promulgação da lei, vários são os artigos que denunciam o descumprimento da lei.

Com vistas a sanar esses empecilhos e realmente tornar a música presente em todas as escolas básicas do Brasil, o Conselho Nacional da Educação promoveu ampla discussão junto a diversos profissionais ligados ao ensino da música. Foram realizados simpósios, audiências públicas e reuniões técnicas.

Assim, não obstante a Lei nº 11.769/2008 estabelecer a obrigatoriedade do ensino de Música, definindo 3 (três) anos letivos para que os sistemas de ensino atendam a esta determinação, ela não é auto aplicável, carecendo de regulamentação (Parecer CNE/CEB nº 12/2013).

Esses eventos resultaram no Parecer CNE/CEB nº 12/2013⁵² (Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica), aprovado em quatro de dezembro de 2013, mas ainda esperando homologação.

“Qualquer pessoa pode aprender música e se expressar por meio dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para a sua prática”. Com essas

⁵² Disponível em 04/08/2015 no sítio eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449&Itemid=866>

palavras, Loureiro (2003, p.163) deixa evidente que um ambiente propício ao desenvolvimento musical é imprescindível. Em trecho do parecer, fica relatada a necessidade de mudanças físicas no espaço escolar à real efetivação do cumprimento da lei.

Necessário se faz, também, que sejam destinados espaços para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino de Música, carecendo haver adequação dos projetos arquitetônicos de construção/ampliação/reforma dos prédios escolares, além da dotação de equipamentos musicais diversos, em qualidade e quantidade suficientes para o atendimento condigno dos estudantes (CNE/CEB nº 12/2013).

Mas o que se viu na sala da turma do 6º B da Escola Jornalista Durval Aires, durante a vivência dos exercícios de criação propostos por Koellreutter, era um ambiente longe do ideal para um propício desenrolar das atividades.

Essa preocupação com a dimensão estrutural para o ensino de música nas escolas, contemplada nas Diretrizes, reflete outra reivindicação de professores de música bastante enfatizada nas audiências públicas e na produção científica da área de educação musical no Brasil. A presença desse tópico no Documento do CNE demonstra o reconhecimento de que as aulas de música devem ser realizadas em espaços adequados, que contribuam para o desenvolvimento pleno das atividades musicais escolares (QUEIROZ, 2014).

Abaixo, faz-se uma análise mais detalhada dos problemas encontrados durante o desenvolvimento dos exercícios de criação no 6ºB da Escola Jornalista Durval Aires.

9.1 Com calor e intenso ruído, não dá!

Para se ter um ambiente propício à aprendizagem musical e, como Koellreutter apregoa, conseqüente ao desenvolvimento humano, é preciso que haja salas confortáveis e climatizadas – principalmente aqui no Estado do Ceará, em pleno Nordeste brasileiro, onde a temperatura diurna geralmente ultrapassa os trinta graus.

Se aprovado o Projeto de Resolução, anexado ao Parecer CNE/CEB nº 12/2013, tornar-se-ão obrigações das secretarias de educação:

VII – realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música;

VIII – Cuidar do planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de Música, inclusive condições acústicas, bem como do investimento necessário para a aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais (Parecer CNE/CEB nº 12/2013).

Como, infelizmente, a Resolução, até o presente momento⁵³, não foi homologada, a Secretaria de Educação do Município de Maracanaú não se viu obrigada a contratar professores licenciados em música, muito menos a fazer as reformas necessárias em suas escolas, visando a prática musical ideal dos estudantes.

Durante a pesquisa, foram incontáveis as vezes em que os estudantes me pediram veementemente para sair de sala e beber água. Em algumas ocasiões, tive que interromper a explanação das regras da atividade, ou mesmo a atividade em si, para que os estudantes pudessem se hidratar.

As salas da escola Jornalista Durval Aires, durante a realização da pesquisa, não contavam com condicionadores de ar. Cada sala tinha apenas dois ventiladores, que, por produzirem um forte ruído, me vi obrigado a desligar para diminuir sensivelmente a poluição sonora do ambiente. Com o funcionamento dos ventiladores, os estudantes ficavam impossibilitados de tocar em dinâmicas com menor intensidade, como *pianíssimo* e *piano*. Para a total audibilidade das criações musicais dos estudantes, a dinâmica menos intensa que eles poderiam fazer ao interpretarem era a meio forte.

Assim, existia a situação em que, para termos um ambiente mais favorável ao aprendizado musical e com um menor volume de ruído, tinha-se de desligar os dois ventiladores existentes na sala, o que, por sua vez, fazia com que os estudantes transpirassem mais, deixando-os sedentos por um gole d'água do bebedouro que ficava a metros de distância.

Essa situação era agravada pelo fato da direção escolar, em reuniões de colegiado, pedir aos professores para que não permitissem a saída dos estudantes de sala, fosse para beber água ou para ir ao banheiro. Como pesquisador e professor da escola, tive oportunidade de testemunhar situações em que a coordenação, ao ver que, mesmo depois das reuniões de colegiado, os estudantes continuavam a sair de sala para beber água, fechou o registro de água do bebedouro durante o período de aulas, só reabrindo-o durante o recreio escolar e no término das aulas.

⁵³ Agosto de 2015.

Assim, me vi coagido a não permitir a saída dos estudantes de sala. Isso, por um lado, facilitou o desenrolar das atividades de criação musical, já que os estudantes não saíam mais a todo momento para ir ao bebedouro. Mas, por outro lado, gerou revolta e raiva velada por parte dos estudantes. Sentimentos esses, por diversas vezes, me tinham como alvo, já que a maioria dos estudantes não entendia, mesmo com as devidas explicações, que a ordem de proibição da saída de sala durante as aulas não partia de mim, e sim da direção escolar.

Essa situação pode parecer, para muitos, de pouca relevância para o desenvolvimento da aula de música. Mas é uma situação de primordial importância, já que fica quase impossível o professor lograr êxito em propiciar uma aula prazerosa ao estudante que esteja com calor, sem poder sair para saciar sua sede e/ou que não esteja escutando a música dos colegas pelo alto nível de ruído interno ou externo.

9.2 Com interrupções diversas, fica difícil o trabalho

O desenvolvimento das atividades de criação desenvolvidas por Koellreutter e realizadas durante a presente pesquisa foi, muitas vezes, interrompido e pelos motivos mais diversos, como: a coordenação escolar entrava em sala para comunicar algum aviso; a merendeira pedia licença para contar o número de estudantes presentes; e discentes de outras salas convocavam os demais da turma para os jogos interclasses ou outras gincanas.

A sala, como dito anteriormente, não contava com climatizadores de ar. Isso fazia com que eu deixasse, a pedido dos estudantes, a porta da sala aberta, o que, por sua vez, gerava distrações ao menor movimento advindo dos corredores escolares. Para o êxito em atividades de improvisação com discentes iniciantes nessa prática, é primordial que se tenha um ambiente favorável à concentração e com o menor número de distrações extra-atividade possível.

9.3 Um é pouco, dois é bom, trinta é demais!

Desde 2014, ano em que comecei a lecionar no município de Maracanaú, dei aulas em turmas numerosas com, no mínimo, vinte e cinco estudantes por sala. Procurei saber de colegas professores, que também ensinavam em outras escolas do município de Maracanaú, se as turmas eram tão numerosas quanto na Jornalista

Durval Aires, onde leciono. Todos os colegas perguntados me disseram que a média de estudantes por sala, nas suas instituições de trabalho, era a mesma da minha escola.

Brito (2001) diz que Koellreutter sugeria um número máximo de dezesseis efetivos participantes para a maioria de suas atividades. Se no grupo houvesse um número superior a esse, os estudantes excedentes deveriam observar os outros jogando, para depois fazer os apontamentos das situações percebidas.

Na turma do 6º ano B, palco da pesquisa, havia, durante os estudos, vinte e sete estudantes matriculados. Mesmo contando com eventuais faltas, geralmente tinha-se na turma cerca de vinte e quatro discentes. Esse número é superior à quantidade ideal máxima de estudantes preconizada por Koellreutter, o que me fez dividir a turma, logo na primeira atividade, em dois grupos. Mas, como veremos a seguir, essa solução, que ajudaria no bom desenvolvimento dos modelos de improvisação, não foi possível pelo exíguo tempo de aula.

Teve-se então que jogar com o número total do grupo, fazendo com que, por diversas vezes, a boa escuta dos estudantes do lado oposto da roda, que estavam a tocar, ficasse impossibilitada. Isso acontecia pelo grande diâmetro da roda aliado a ruídos advindos de fora – e até mesmo do interior da sala. Talvez esse fator, além da falta de maturidade musical do grupo, explicasse a dificuldade dos estudantes em manter um ritmo em uníssono.

Não foram raras as vezes em que os estudantes, orientados a reproduzir um tutti em mesmo ritmo, não lograram êxito nesse intuito, já que, enquanto metade da roda fazia um ritmo, a outra fazia o ritmo com pequenas variações, ou mesmo com um atraso ou uma aceleração rítmica em relação aos demais colegas.

9.4 Sem tempo hábil, não dá pra revezar

Koellreutter, em suas atividades de criação, recomendava, geralmente, o número máximo de dezesseis participantes (BRITO, 2001). Se, porventura, o número da turma fosse maior do que o recomendado, ele sugeria que os educandos excedentes ficassem fora da roda de jogo, observando o desenrolar da atividade para, depois, ponderar sobre situações por eles percebidas.

Essa sugestão de dividir a turma em participantes e observadores é totalmente válida já que, com um número muito grande de efetivos participantes, tanto a concentração como a escuta e a própria dinâmica do jogo são prejudicadas.

Além disso, na visão de Koellreutter, o observador não é um mero expectador passivo das práticas dos colegas (*ibidem*). Ele deve ficar atento a todos os detalhes: aos erros, aos acertos e a qualquer situação peculiar proporcionada pelo grupo participante durante a atividade, para que, quando chegar a hora da explanação de sua observação, o time, assim como o próprio observador, tenha a oportunidade de melhorar o seu desempenho.

Os enxadristas sabem bem dessa verdade: quando se observa de fora um jogo de xadrez, os atentos expectadores visualizam mais claramente as estratégias do jogo do que os colegas que estão no calor do confronto. Quem observa, consegue, pelo distanciamento emocional, a imparcialidade necessária para se ver, geralmente com uma nitidez maior do que os que estão a jogar, as melhores opções de defesa e investida de ambos os lados. Com o jogo musical acontece de forma semelhante: o observador, não só pelo distanciamento emocional, como também pelo próprio afastamento das fontes sonoras, consegue escutar a massa sonora de forma homogênea, sabendo quem está tocando mais ou menos intensamente do que o devido.

Além dos fatores acima, a observação das atividades pelos estudantes que estão de fora da roda de jogo é uma importante ferramenta de construção do cidadão, principalmente para as crianças, que estão num período de acentuada formação moral e social. Ao esperarem pela sua vez de jogar, esses discentes aprendem que todo agente inserido no meio social deve respeitar regras básicas de convivência (BRITO, 2001).

Também ao observar, os estudantes têm a oportunidade de ver as peculiaridades de cada um: as dificuldades, as facilidades, a maneira de tocar, o modo de criar... Dessa forma, verão que cada pessoa, assim como eles próprios, tem uma maneira única de fazer música: um educando pode ser muito bom na execução, mas não na criação; já outro aprecia e cria música muito bem, mas não se sente tão à vontade tocando. Assim, os modelos de improvisação de Koellreutter têm, também, a importante função social de mostrar o respeito às diferenças, pois, jogando ou observando o jogo, perceberão que ninguém é igual a ninguém.

Mas, obviamente, só é interessante para os estudantes ficar de fora da roda do jogo e observar se, logo após, tiverem a oportunidade de participar efetivamente do jogo. Para isso, é necessário ter um tempo hábil para que, no mínimo, aconteçam duas rodadas de jogo.

Os professores de Arte do município de Maracanaú têm apenas 55 minutos de aula semanal em cada turma. Esse tempo ainda é diminuído se for levado em conta o tempo dispensado à frequência escolar que os docentes são obrigados a fazer em toda aula. Durante as oito atividades da pesquisa, foram dispendidos, em média, vinte minutos para conseguir-se a concentração mínima necessária dos estudantes para o êxito das atividades.

Assim, levados em conta os cinco minutos da frequência escolar e os vinte minutos de concentração, sobravam em média, durante a pesquisa, apenas trinta minutos por aula para eu: (1) explicar (o que engloba explicar as regras do modelo de improvisação, dar exemplos para proporcionar o real entendimento das atividades pelos estudantes e tirar possíveis dúvidas); (2) ministrar a atividade em si; (3) e conversar com os educandos para perceber o que acharam de mais relevante.

Dividindo-se proporcionalmente esse tempo efetivo de trinta minutos para os três momentos vistos acima, sobrariam apenas dez minutos para o real desenvolvimento do modelo de improvisação. Ora, seria insensato pensar que esse tempo escasso de dez minutos seria suficiente para que todos os 27 estudantes da turma pesquisada tivessem a oportunidade de observar e também de jogar.

Alguns dos modelos ministrados na pesquisa, como o “Solo-Fantasia”, “Fla-flu”, “Permitido-proibido”, necessitavam de um estudante para comandar o jogo por meio da criação de um mote rítmico. Quando a rodada acabasse, seria dada a vez de outro participante assumir o comando. Assim, as partidas se sucederiam e o jogo só acabaria quando todos os estudantes interessados em comandar o tivessem feito.

Assim, se na roda houvesse cinco estudantes interessados em comandar o modelo de improvisação, deveria haver no mínimo cinco rodadas de jogo, uma para cada educando. Para não haver quebra de concentração e do ritmo da atividade, apenas após a última rodada, os discentes que estivessem observando o exercício seriam chamados a integrar a roda no lugar daqueles que já jogaram e que queriam agora apenas observar.

Na primeira atividade realizada na turma do sexto ano B, a turma estava quase completa e, além disso, era difícil manter a concentração e a própria audição das improvisações dos estudantes pelo tamanho do diâmetro da roda de jogo. Resolvi então dividir a turma em dois grupos, cada um contendo treze discentes, visando o melhor aproveitamento do exercício.

De fato, ao dividir a turma em dois grupos, conseguiu-se um maior nível de concentração por parte dos estudantes que estavam na roda, além de uma maior nitidez auditiva na apreciação das criações rítmicas. Infelizmente, não pude concluir o trabalho com o segundo grupo já que, no momento em que fui jogar com eles, o tempo de aula havia se esgotado. Os discentes que observaram os colegas jogarem na outra roda, lamentaram bastante quando souberam que não haveria tempo hábil para prosseguir a atividade. Alguns mal conseguiam esperar por sua vez, algumas vezes batendo ritmos quando deveriam apenas observar.

A constatação de que cinquenta minutos de aula era tempo insuficiente para dividir a turma em jogadores e observadores, infelizmente, me levou a não dividir a turma, mesmo sabendo dos benefícios da observação feita pelos estudantes.

9.5 Sem instrumentos musicais, não há riqueza timbrística

Como dito acima, a Escola Municipal Jornalista Durval Aires, na época da pesquisa, não contava com instrumentos musicais percussivos que pudessem ser usados nas aulas regulares de artes. Os únicos instrumentos pertencentes à instituição eram as caixas e os tambores, disponibilizados apenas para a banda regida pelo monitor do Programa Mais Educação.

Assim, com a falta de instrumentos para o desenvolvimento dos modelos de improvisação, tinha-se duas opções: jogar com os estudantes, utilizando o material escolar, como lápis ou canetas, ou seus próprios corpos como instrumentos musicais. Outra opção seria utilizar produtos recicláveis e confeccionar, conjuntamente com os discentes, instrumentos de percussão, como maracas, ganzás, caxixis e clavas.

Optou-se então pela primeira opção, a de utilizar instrumentos não musicais e o próprio corpo para reproduzir sons, pela importância de mostrar na prática aos estudantes que, mesmo usando outros materiais, a prática musical é possível. Outro fator que influenciou nessa escolha foi a incapacidade de dispender algumas aulas para a produção dos instrumentos, o que acarretaria na diminuição do número de exercícios de criação a serem vivenciados e analisados para a pesquisa.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mês de fevereiro de 2014, visitei quatro escolas do bairro Montese, da cidade de Fortaleza, para averiguar se nelas estava presente o ensino de música. As escolas visitadas foram: Escola de Ensino Fundamental e Médio Paulo VI; Escola Municipal Mozart Pinto; Colégio Municipal Filgueiras Lima; e Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra.

Mesmo dois anos após a data limite para a implantação da Música nos colégios, nenhum dos quatro ambientes visitados tinha essa arte em seus currículos regulares. Apesar de a Música encontrar espaço em atividades extracurriculares em três escolas⁵⁴, não contemplava a totalidade de seus educandos.

Urge o tempo em que a Música, de forma democrática, embale a infância de todas as crianças brasileiras. Com vistas a alcançar esse objetivo, as escolas de ensino fundamental não poderão jamais ser esquecidas. A lei precisa ser colocada efetivamente em prática e, para isso, é de extrema importância que pesquisadores e educadores estudem formas efetivas de levar a Música ao ambiente estudantil, ainda tão carente de estrutura física e humana.

Com o presente trabalho, pôde-se perceber que a falta de instrumentos musicais, as constantes interrupções no desenvolvimento das atividades e a falta de ambiente propício ao fazer musical, apesar de terem sido fatores que dificultaram a plena prática das atividades, não foram empecilhos para a vivência lúdica musical através dos exercícios de criação.

Durante os dois meses em que os jogos propostos por Koellreutter foram vivenciados pelos estudantes do 6ºB da Escola EMEIF Jornalista Durval Aires, os discentes mostraram uma grande alegria e entusiasmo ao explorarem, de forma criativa, os sons de seus corpos, de instrumentos musicais e de instrumentos não-musicais. Revelaram também que eram capazes de criar música de forma satisfatória, mesmo que alguns ainda resistissem à autonomia por se encontrarem inicialmente condicionados apenas à mera imitação e à reprodução de conhecimentos.

Abro aqui um parêntese ao dizer que, apesar de terem sido meses felizes, foram também meses difíceis. Pela impossibilidade de conciliar a pesquisa com a

⁵⁴ Escola Paulo VI (mantinha um coral com cerca de 20 discentes); Escola Mozart Pinto (trabalhava a música dentro do projeto Mais Educação); e Escola Filgueiras Lima (mantinha uma orquestra de sopros).

carga horária docente de duzentas horas mensais, fui perguntado pela coordenação da escola se eu queria mesmo atuar profissionalmente na área da educação fundamental, pois cursava um mestrado acadêmico – coisa que, para eles, parecia não condizer com o perfil do professor de educação básica.

Mas o que não sabiam (em nenhum momento, a coordenação escolar perguntou em que área era meu mestrado e muito menos sobre o que se tratava minha pesquisa) era que, paradoxalmente, a pós-graduação por mim cursada era na área da educação e minha pesquisa era desenvolvida em um campo da própria escola Jornalista Durval Aires. Fechado o parêntese, pode-se continuar com as conclusões.

As regras dos jogos foram melhor compreendidas quando mostradas por meio de exemplos práticos, e não apenas explicadas de forma oral, o que condiz plenamente com os preceitos dos novos educadores.

O progresso musical e criador dos estudantes foi perceptível já que, nas últimas atividades, os educandos mostraram uma maior desenvoltura na criação e na interpretação de música métrica e amétrica. A sensibilidade musical também foi desenvolvida, pois os discentes mostraram que, durante os jogos, conseguiam equilibrar seus sons com os dos colegas, fato que não estava tão presente nas primeiras atividades.

Ao longo dos oito jogos, os estudantes também deram indícios de seu desenvolvimento humano, tão prezado por Koellreutter, já que se mostraram, ao final da pesquisa, mais corteses e mais solícitos com os colegas do que nas primeiras atividades, em que se via o sentimento de competitividade mais forte do que o de cooperação. Foram notáveis as atitudes de alguns discentes em ajudar os colegas que tinham alguma dificuldade para fazer o que o jogo pedia.

Lembro aqui que, apesar da acentuada mudança comportamental percebida nos dois meses de pesquisa em sala, não se pode afirmar que essa transformação aconteceu tendo como únicos protagonistas os exercícios de criação de Koellreutter, já que os estudantes poderiam vivenciar fora das aulas de artes, ou mesmo do ambiente escolar, situações diversas e estimulantes do bom convívio social.

Por essas constatações, pode-se afirmar que os exercícios de criação propostos por Koellreutter, além de continuarem extremamente atuais numa sociedade tecnológica, em que a criatividade é extremamente requisitada, são uma alternativa completamente viável à implementação do ensino de música no ensino

básico, em conformidade com a lei 11.769, em vigor desde o ano de 2008, mas que encontra dificuldades para sua concreta implementação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. *In*: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

AZEVEDO; Isaura Rute Gino de; COOPAT, Carmen María Saenz. O Ensino Formal de Música no Brasil: Legislação versus realidade. *In*: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro. **Educação Musical: Campos de Pesquisa, Formação e Experiência**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação Humana: Uma Fundamentação Filosófica. **Thaumazein**, Santa Maria, Ano V, n. 9, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARBIER, René. **A pesquisação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARRETT, Margaret S. *Fredoms and constrains: constructing musical worlds through the dialogue of composition*. *In*: HICKEY, Maud (org.). **Why and how to teach music composition: a new horizon for music education**; Reston, VA: Menc, 2003. p. 3-27.

BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? *In*: HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara. **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. 2009. Tese (Doutorado em Música na área de Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=26/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88>>. Acesso em: 27 maio 2010.

_____. **Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007_2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 25 maio 2010.

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

_____. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. Hans-Joaquim Koellreutter: Por quê? *In*: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana (coordenadores). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

CAMPOS, Ivana Lima; COSTA, Maria Zenilda. O canto coral no contexto das políticas culturais situadas nas escolas públicas. *In*: MORAES, A.C., XEREZ, A. S. P. e LIMA, D. C. **Políticas educacionais: práticas e proposições**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

DUCATTI, Regina Harder. **A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de licenciatura em Artes/Música**. 2005. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

EDWARDS, J. Michele. **North America since 1920. Women & Music: A History**. Indiana University Press, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios**. 2. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatriz A. Canna-brava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

_____. A Improvisação Musical como Técnica Pedagógica. *In*: **Cadernos de Estudos: Educação Musical n. 1**. São Paulo: Atravez, 1994.

KATER, Carlos. H. J. Koellreutter: Música e educação em movimento. *In*: KATER, Carlos (org.). **Educação Musical: Cadernos de Estudo, n. 6**. Belo Horizonte: Atravez, 1997a.

_____. Encontro com H. J. Koellreutter. *In*: KATER, Carlos (org.). **Educação Musical: Cadernos de Estudo, n. 6**. Belo Horizonte: Atravez, 1997b.

_____. “Por que Música na Escola?”: algumas reflexões. *In*: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana (coordenadores). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

KOELLREUTTER, J. H. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. *In*: KATER, Carlos (org.). **Educação Musical: Cadernos de Estudo, n. 6**. Belo Horizonte: Atravez, 1997a.

_____. O espírito criador e o ensino préfigurativo. *In*: KATER, Carlos (org.). **Educação Musical: Cadernos de Estudo, n. 6**. Belo Horizonte: Atravez, 1997b.

_____. Educação Musical hoje e, quiçá, amanhã. *In*: LIMA, Sonia A. (org.). **Educadores musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões**. São Paulo: Nacional, 1998.

LIMA, T.C.S; MIOTO, R.C.T; DAL PRÁ, K, R. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104. janeiro 2007.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MANZINI, José Eduardo. Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos, 2004.

MELLOR, L. *Listening, language and assessment: the pupils' perspective*. **British Journal of Music Education**, v. 3, n. 17, p. 247-263, 2000.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2012.

PALISCA, Claude; GROUT, Donald. **História da Música Ocidental**. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Educação Musical e Educação Integral: a Música no Programa Mais Educação. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n. 25, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. [S.l.]: ABEM, 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUK Ewjzqr7SwPDIAhXHEJAKHdSiDQo&url=http%3A%2F%2Ffabemeducacaomusical.com.br%2Fsistemas%2Fnews%2Fimagens%2Fanalise%2520das%2520diretrizes%2520para%2520operacionalizacao%2520do%2520ensino%2520de%2520musica.pdf&usg=AFQjCNH9FXiCA_oHq6JFNXrF0BDMORvYCw&sig2=DDvivCTk9NplEFamcRWWxw>. Acesso em: 01 nov. 2015.

REIS, Leandro Augusto dos; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Oficina de Música: A Compreensão da Música como Jogo e o Fazer Musical Criativo. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. São Paulo, v. 5, n. 1, 2013.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de música – edição concisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANTOS FILHO, José Camilo dos Santos. **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. 4ª reimpressão. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

_____. **Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. Tradução de FONTEERRADA, Marisa. São Paulo: Editora melhoramentos, 2009.

SCHRADER, Erwin. **O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes**. 2002. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. *In: Métodos de pesquisa* / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.