

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES  
Programa de Pós-Graduação em Música

ADRIANO JUSTINO MOREIRA

**Boris Porena e *Kinder-musik*:**

o jogo musical num contexto de aprendizagem criativa

SÃO PAULO

2021

ADRIANO JUSTINO MOREIRA

**Boris Porena e *Kinder-musik*:**  
o jogo musical num contexto de aprendizagem criativa

**Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)**

Dissertação apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de Concentração: Processos de Criação Musical

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Eliana Cecília M. Guglielmetti Sulpício

SÃO PAULO  
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo  
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

---

Moreira, Adriano Justino  
Boris Porena e Kinder-musik: o jogo musical num  
contexto de aprendizagem criativa / Adriano Justino  
Moreira; orientadora, Eliana Cecília Maggioni  
Guglielmetti Sulpício. - São Paulo, 2021.  
271 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Música / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de  
São Paulo.  
Bibliografia  
Versão corrigida

1. Educação Musical. 2. Boris Porena. 3. Kinder-musik.  
4. Práticas Criativas. 5. Jogo Musical. I. Cecília  
Maggioni Guglielmetti Sulpício, Eliana. II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Nome: MOREIRA, Adriano Justino

Título: Boris Porena e *Kinder-musik*: o jogo musical num contexto de aprendizagem criativa

Dissertação apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

*A meus alunos e alunas  
que já deixaram de sê-los  
para se tornarem amigos e amigas  
e que, a cada instante,  
(re)significam  
o meu eu educador.*

## AGRADECIMENTOS

Durante parte de minha caminhada por diversas vezes ouvi que a pesquisa acadêmica é uma jornada que se faz sozinho: “cada pesquisador sabe a dor e o amor de ser pesquisador!” Concordo, em partes! Foi um processo cansativo, mas prazeroso e muito feliz, feito, com certeza, à várias mãos, sem as quais esta pesquisa não sairia do plano das ideias. Sem nenhum nível de favoritismo quanto à ordem que se apresentam, pessoas extremamente significativas se fizeram presentes a conclusão desta.

À Deus! Se tem alguém que sabe o que passei para chegar aqui, esse (ou essa!) é Ele(a)!

À meu pai, Otaviano, *in memoriam*. No seu silêncio e seu modo muito particular de educar sempre se fez presente e carinhoso mesmo que, por vezes, não encontrasse meios para expressar o quanto queria o meu bem.

À minha mãe, Lúcia. Guerreira e mulher forte! Se em algum momento de minha vida posso ser adjetivado como um ser criativo, devo isso a ela. A mais desenvolta, mais feliz, mais festeira e mais criativa que já vi! Quanta energia e força há nessa mulher!

A meus irmãos, Alexandre, Amanda e Vitória, que a cada dia me desafiam a ressignificar minhas condutas, impelindo-me a reinventar e ser fazer criativo a todo instante.

A meus sobrinhos, João Otávio e Eduarda (Duda), que em todos os nossos encontros resgatam meu lado criança de ser. Com eles a vida é um eterno jogo a ser escrito e reescrito.

A meus filhos peludos de quatro patas: Kali, Louis, Nala, Maia, Nina e Marvel. Esses, com certeza, acompanharam cada página elaborada desta pesquisa. Se não entrelaçados em minhas pernas, sentados ao lado do computador, dando-me forças para não parar de digitar (e olha que foi muita coisa digitada!).

Agradeço à minha grande família, nas lembranças de meus avôs, tios, primos, dos quais sempre me recordo de situações de festa, música, cantoria, momentos esses que foram determinantes para o início de meu desenvolvimento musical.

A todos os meus amigos e amigas que nas rodas de conversa dos bares da Santa Cecília e da sala de minha casa acompanharam meus lamentos, choros, lamúrias, longos discursos e promessas de “essa semana escrevo mais uma página” (e nada!).

À Marialba Matos de Castro, a eterna “Tia Teté”. Ela que me fez ver um mundo de possibilidades através da música e que antes de mim visualizava o meu eu educador!

À minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Sulpício que em meio a um maremoto com o barco quase afundando e já nos 45’ do segundo tempo, assumiu o risco de me orientar!

Ao prof. Dr. Marcos Câmara com quem tive o meu primeiro contato na pós-graduação. Agradeço por me fazer compreender que o real sentido de se escrever uma dissertação é a contribuição desta para a sociedade e não para mim.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Fonterrada sem qual, provavelmente, eu não saberia quem é Boris Porena ou, talvez, não compreendesse o potencial de sua obra. Grato por me apresentar uma personagem tão particular e ímpar da educação musical.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tizuco Kishimoto sem a qual meu Capítulo 2 com certeza não existiria! Quanta riqueza de orientação, contribuição, cuidado, troca e partilha!

À Dario Peluso, italiano, aluno e colaborador de Porena, sem o qual eu não teria acesso, em tempo hábil, aos preciosíssimos textos utilizados para fundamentar este trabalho a respeito de quem é Boris Porena e seu legado.

À Samuel Campos Pontes em suas leituras tão ricas e preciosas feitas sobre o Capítulo 1 deste trabalho, assim como na contribuição das traduções (italiano-português) recorrentemente utilizadas em minhas notas de rodapé.

À Júlio César, ex-supervisor do Polo de Apoio Presencial do Claretiano na cidade de São Paulo, por me abrir espaço para as experimentações aqui descritas.

Aos meus alunos! Sem esses, com certeza este trabalho não existiria. Foram meus maiores motivadores para o início deste processo, para o desenvolvimento dele e, mesmo depois de sua finalização, ainda me emocionam com seus relatos, trocas e partilhas.

*Há um menino, há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente  
Um sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra  
O menino me dá a mão*

*E me fala de coisas bonitas  
Que eu acredito que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito  
Caráter, bondade, alegria e amor*

*Pois não posso, não devo, não quero  
Viver como toda essa gente insiste em viver  
E não posso aceitar sossegado  
Qualquer sacanagem ser coisa normal*

*Bola de meia, bola de gude  
O solidário não quer solidão  
Toda vez que a tristeza me alcança  
O menino me dá a mão*

*Há um menino, há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão*

*(Milton Nascimento/Fernando Brant)*

## RESUMO

MOREIRA, Adriano Justino. Boris Porena e *Kinder-musik*: o jogo musical num contexto de aprendizagem criativa. 2021. 276 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação de Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Na busca por fundamentações que orientem uma prática musical enquanto lúdica e criativa, a presente pesquisa trata sobre a experiência musical que se deu através da vivência de três propostas elaboradas pelo compositor e educador musical italiano Boris Porena (1927), encontradas em sua obra *Kinder-musik* (1973; 2017), especificamente os *Giochi 1, 2 e 4* da *Collezioni - 10 Giochi a Due*. Teve-se por objetivos desvendar quem é Boris Porena, tratando de seus pressupostos filosóficos e como esses amparam sua prática pedagógica; apresentar a obra *Kinder-musik*; mostrar como ideias acerca de práticas criativas em Educação Musical, dialogam com o desenvolvimento desta pesquisa; mostrar qual definição de jogo e criatividade fundamenta este trabalho, situando as vivências aqui descritas enquanto práticas lúdicas de ensino musical; definir o termo mediação à luz L. S. Vigotski e relacioná-lo às práticas aqui descritas e vivenciadas a partir de *Kinder-musik*; verificar a possibilidade (ou não) de utilização dos jogos 1, 2 e 4 contidos em *Kinder-musik*, na coleção *Dieci Giochi a Due*, para a efetivação de um fazer musical tido como criativo, utilizando a flauta doce e adaptando-os quando necessário para tal fim. De natureza qualitativa (BOGDAN; BLIKEN, 1994), este trabalho se qualifica enquanto pesquisa-ação (THIOLENT, 2009). Os dados foram coletados durante os encontros realizados pelo grupo de flauta doce FlauTear, coordenado pelo proponente desta pesquisa. Para tal, foi utilizada a técnica de observação participante, na qual o pesquisador manteve relações comunicativas com os integrantes do grupo pesquisado, sem se limitar a ser um espectador do fato estudado. Como ferramentas, utilizou-se de registros audiovisuais dos encontros realizados e de entrevista semiestruturada aplicada aos participantes, no intuito de se obter o relato das impressões desses quanto à participação nos mesmos e dos jogos realizados. O trabalho também contou com o a descrição das vivências musicais, acompanhadas das impressões do pesquisador acerca de tais momentos. A fundamentação teórica amparou as formulações conceituais a respeito de criatividade e jogo no âmbito do ensino de música, apoiando-se nas formulações de Huizinga (1993) para se compreender o jogo enquanto elemento cultural e nas proposições de Vigotski (2009), que alude a respeito da imaginação e do ato criativo no desenvolvimento do indivíduo. Além desses, outros teóricos foram utilizados, articulando aos primeiros suas ideias e ampliando a compreensão a respeito de tais conceitos. Os resultados demonstraram que a utilização de *Kinder-Musik* no ensino musical contribuiu de maneira significativa para o processo de desenvolvimento e aprendizagem musical dos envolvidos no fazer musical, de forma lúdica e criativa. Tem-se, ainda, que as vivências aqui descritas contribuíram para o desenvolvimento da autonomia e consciência dos envolvidos no jogo, além da ampliação do olhar para o outro, para uma educação musical que expanda horizontes para além dos limites da sala de aula, significando, de modo muito peculiar, o papel do professor enquanto mediador desse processo.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Boris Porena, *Kinder-musik*, práticas criativas, jogo musical.

## ABSTRACT

MOREIRA, Adriano Justino. Boris Porena and *Kinder-musik*: the musical game in a context of creative learning. 2021. 276 p. Dissertation (Master's Degree in Music) - School of Arts Communication, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

In the search for foundations that guide a musical practice while playful and creative, this research deals with the musical experience that took place through the experience of three proposals elaborated by the Italian composer and musical educator Boris Porena (1927), found in his work *Kinder-musik* (1973; 2017), specifically the *Giochi 1, 2 and 4* of *Collezioni - 10 Giochi a Due*. The aim was to unveil who Boris Porena is, dealing with his philosophical assumptions and how these support his pedagogical practice; present the work *Kinder-musik*; show how ideas about creative practices in Music Education dialogue with the development of this research; show which definition of game and creativity underlies this work, situating the experiences described here as playful musical teaching practices; define the term mediation in light of L. S. Vigotski and relate it to the practices described here and experienced from *Kinder-musik*; check the possibility (or not) of using games 1, 2 and 4 contained in *Kinder-musik*, in the *Dieci Giochi a Due* collection, for the realization of a creative musical act, using the recorder and adapting them when necessary for such a purpose. Qualitative in nature (BOGDAN; BLIKEN, 1994), this work qualifies as action research (THIOLENT, 2009). The data were collected during the meetings held by the recorder FlauTear, coordinated by the proponent of this research. For this, the participant observation technique was used, in which the researcher maintained communicative relations with the members of the researched group, without limiting himself to being a spectator of the studied fact. As tools, we used audiovisual records of the meetings held and semi-structured interviews applied to the participants, in order to obtain a report of their impressions regarding participation in them and the games performed. The work also included the description of musical experiences, accompanied by the researcher's impressions about such moments. The theoretical foundation supported the conceptual formulations regarding creativity and play in the scope of music teaching, based on the formulations of Huizinga (1993) to understand the game as a cultural element and on the propositions of Vigotski (2009), who alludes to respect for imagination and the creative act in the development of the individual. In addition to these, other theorists were used, articulating their ideas to the former and broadening the understanding of such concepts. The results showed that the use of *Kinder-musik* in music education contributed significantly to the process of musical development and learning of those involved in making music, in a playful and creative way. It is also clear that the experiences described here contributed to the development of autonomy and awareness of those involved in the game, in addition to expanding the look to the other, to a musical education that expands horizons beyond the limits of the classroom, meaning, in a very peculiar way, the role of the teacher as a mediator of this process.

**Keywords:** Music Education, Boris Porena, *Kinder-musik*, creative practices, musical game.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Música .....	167
<b>Figura 2</b> - Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Música .....	168
<b>Figura 3</b> - Interfaces da Sala de Aula Virtual do Claretiano .....	170
<b>Figura 4</b> - Modelo de EaD do Claretiano – Centro Universitário .....	172
<b>Figura 5</b> - <i>Dieci giochi a due - Gioco 1</i> .....	184
<b>Figura 6</b> - <i>Dieci giochi a due - Gioco 2</i> .....	193
<b>Figura 7</b> - <i>Dieci giochi a due - Gioco 4</i> .....	206

## LISTA DE SIGLAS

<b>EDUCLAR</b>	Ação Educacional Claretiana
<b>UNICLAR</b>	União das Faculdades Claretianas
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>SGA</b>	Sistema Gerenciador de Aprendizagem
<b>SAV</b>	Sala de Aula Virtual
<b>IMC</b>	Hipótese Metacultural
<b>UCL</b>	Universo Cultural Local
<b>UNICLAR</b>	União das Faculdades Claretianas
<b>ANPPOM</b>	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 - SOBRE BORIS PORENA.....</b>	<b>25</b>
<b>1.1. Contextualização .....</b>	<b>25</b>
<b>1.2. Recorte Biográfico.....</b>	<b>26</b>
<b>1.3. Porena: músico e compositor .....</b>	<b>28</b>
<b>1.4. A Hipótese Metacultural: reflexões para além da prática musical .....</b>	<b>31</b>
1.4.1. O Centro Metacultural .....	32
1.4.2. Definições acerca da IMC .....	33
1.4.3. Uma prática que fundamenta a teoria; uma teoria que se faz na prática	36
1.4.4. Entre o coletivo e o individual .....	38
1.4.5. A busca por uma Cultura de e pela Paz .....	40
1.4.6. O Operador Metacultural .....	42
<b>1.5. Pressupostos Pedagógicos .....</b>	<b>45</b>
1.5.1. O início das formulações didático-pedagógicas .....	46
1.5.2. A atividade composicional como atividade musical de base .....	47
1.5.3. A escuta como ponto de partida para a atividade musical de base.....	51
1.5.4. O planeamento e a documentação da atividade cultural de base .....	53
1.5.5. A atividade musical de base e a utilização de sons codificados.....	55
1.5.6. A atividade musical de base no âmbito da escola regular .....	57
<b>1.6. Mas, afinal, o que é <i>Kinder-musik</i>? .....</b>	<b>59</b>
1.6.1. O carácter metacultural de <i>Kinder-musik</i> .....	62
1.6.2. O Prefácio da obra e Advertência quanto a sua utilização.....	63
1.6.3. O carácter instrutivo do Prefácio: <i>Kinder-musik</i> não é um método! .....	65
1.6.4. O carácter lúdico de <i>Kinder-musik</i> .....	67
1.6.5. Porena autor x Porena compositor.....	69
1.6.6. A relação autor x leitor: uma conversa com <i>il didatta</i> .....	70

**CAPÍTULO 2 - POR UMA PRÁTICA QUE SE FAÇA CRIATIVA:  
(RE)PENSANDO A AULA DE MÚSICA..... 74**

<b>2.1.</b>	<b>Por uma prática que se faça criativa – breve panorama do movimento Escola Nova .....</b>	<b>75</b>
<b>2.2.</b>	<b>Por uma educação musical que se faça criativa - reflexos escolanovistas na educação musical brasileira .....</b>	<b>79</b>
<b>2.3.</b>	<b>Propostas Criativas em Educação Musical .....</b>	<b>85</b>
2.3.1.	George Self.....	88
2.3.2.	John Paynter .....	89
2.3.3.	Murray Schafer.....	90
2.3.4.	Keith Swanwick.....	92
2.3.5.	Violeta Gainza.....	92
2.3.6.	Hans-Joachim Koellreutter.....	94
2.3.7.	Conrado Silva.....	95
2.3.7.1.	Oficinas de Música – um ambiente propício para o fazer musical criativo .....	96
2.3.7.2.	A estrutura das Oficinas de Música .....	98
2.3.8.	Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.....	100
2.3.9.	Maria Teresa de Alencar Brito .....	101
2.3.10.	Viviane Beineke .....	102
<b>2.4.</b>	<b>Mas, afinal, o que é criatividade? .....</b>	<b>103</b>
2.4.1.	O caráter coletivo da criatividade.....	106
2.4.2.	Por uma didática musical que se faça criativa.....	109
<b>2.5.</b>	<b>Por uma aprendizagem musical que se faça criativa .....</b>	<b>114</b>
<b>2.6.</b>	<b>O que é jogo, afinal?.....</b>	<b>119</b>
<b>2.7.</b>	<b>Huizinga e o jogo enquanto elemento cultural.....</b>	<b>121</b>
<b>2.8.</b>	<b>Vigotski e o jogo enquanto fator de aprendizagem e desenvolvimento...</b>	<b>127</b>
2.8.1.	O papel da atividade nas formulações de Vigotski.....	127
2.8.2.	A imaginação como base de toda atividade criadora.....	129

2.8.3.	O jogo em Vigotski.....	132
2.8.4.	Ressignificando a aprendizagem: instrução enquanto atividade-guia .	135
2.8.5.	O papel da mediação na perspectiva vigotskiana.....	138
2.8.6.	Ao professor mediador, com carinho.....	144
<b>2.9.</b>	<b>É jogo, brinquedo ou brincadeira?.....</b>	<b>147</b>
<b>2.10.</b>	<b>É jogo educativo ou material pedagógico? .....</b>	<b>150</b>
<b>2.11.</b>	<b>O contexto informal como propiciador de jogos – justificando a escolha pela metodologia de oficinas de música .....</b>	<b>153</b>
<b>CAPÍTULO 3 - O JOGO MUSICAL NUM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA.....</b>		
<b>158</b>		
<b>3.1.</b>	<b>A pesquisa e sua natureza metodológica .....</b>	<b>158</b>
<b>3.2.</b>	<b>Sobre os procedimentos adotados.....</b>	<b>161</b>
<b>3.3.</b>	<b>O contexto e seus sujeitos.....</b>	<b>163</b>
3.3.1.	O Claretiano – Centro Universitário.....	165
3.3.2.	O curso de Licenciatura em Música .....	166
3.3.3.	Articulando sujeitos na modalidade de educação a distância .....	171
	3.3.3.1.O Professor Responsável e suas atribuições.....	172
	3.3.3.2.O Tutor a Distância e suas atribuições.....	173
	3.3.3.3.O Tutor Presencial e suas atribuições .....	174
3.3.4.	Sobre o perfil dos participantes do FlauTear .....	176
<b>3.4.</b>	<b>A experiência musical através de <i>Kinder-musik</i> - sobre a realização dos jogos.....</b>	<b>179</b>
3.4.1.	Gioco 1.....	183
	3.4.1.1.Estruturação .....	183
	3.4.1.1.1. Apresentação do jogo como descrito por Porena	183
	3.4.1.1.2. Tradução do jogo para a Língua Portuguesa	184
	3.4.1.1.3. Regras do jogo	185
3.4.1.2.	Metas e objetivos.....	186
3.4.1.3.	Recursos.....	186

3.4.1.4.Desenvolvimento e apresentação .....	186
3.4.1.4.1. Realização dos jogos como descrito por Porena	186
3.4.1.4.2. Ampliando possibilidades – adaptações, sugestões, ideias!	189
3.4.1.5. Avaliação - Impressões do educador.....	190
3.4.2. Gioco 2.....	192
3.4.2.1. Estruturação .....	192
3.4.2.1.1. Apresentação do jogo como descrito por Porena	192
3.4.2.1.2. Tradução do jogo para a Língua Portuguesa	193
3.4.2.1.3. Regras do jogo	194
3.4.2.2. Metas e objetivos.....	194
3.4.2.3. Recursos.....	196
3.4.2.4. Desenvolvimento e apresentação .....	196
3.4.2.4.1. Realização dos jogos como descrito por Porena	196
3.4.2.4.2. Ampliando possibilidades – adaptações, sugestões, ideias!	201
3.4.2.5. Avaliação - Impressões do educador.....	202
3.4.3. Gioco 4.....	205
3.4.3.1. Estruturação .....	205
3.4.3.1.1. Apresentação do jogo como descrito por Porena	205
3.4.3.1.2. Tradução do jogo para a Língua Portuguesa	206
3.4.3.1.3. Regras do jogo	207
3.4.3.2. Metas e objetivos.....	208
3.4.3.3. Recursos.....	208
3.4.3.4. Desenvolvimento e apresentação .....	208
3.4.3.4.1. Realização dos jogos como descrito por Porena	208
3.4.3.5. Avaliação - Impressões do educador.....	214
<b>3.5. Alunos protagonistas – apresentação das entrevistas semiestruturadas.</b>	<b>216</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>227</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>237</b>
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (FE/USP)....</b>	<b>237</b>

<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>241</b>
<b>ANEXO C – EXERCÍCIO I – INTERLUDIO I .....</b>	<b>243</b>
<b>ANEXO D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO E – ENTREVISTAS .....</b>	<b>245</b>
JOGADORA 1.....	245
JOGADOR 2 .....	247
JOGADORA 3.....	249
JOGADORA 4.....	252
JOGADORA 5.....	255
JOGADORA 6.....	257
JOGADOR 7 .....	259
JOGADORA 8.....	261
JOGADOR 9 .....	263
<b>ANEXO F – SAMBA LELÊ .....</b>	<b>266</b>
<b>ANEXO G – NOITE FELIZ.....</b>	<b>268</b>
<b>ANEXO H – JINGLE BELLS .....</b>	<b>269</b>

## INTRODUÇÃO

Acredito que em nossa caminhada ao longa da vida alguns eventos se tornam tão significativos que influenciam de forma determinante sobre nossas decisões profissionais e pessoais. Comigo não foi diferente. Em minha trajetória enquanto educador musical alguns episódios ressoaram tão forte em mim que, compartilhá-los, foi o caminho escolhido para apresentar como surgiu e como se desenvolveu esta pesquisa.

Minha caminhada enquanto educador musical foi a primeira atividade profissional remunerada que tive e se iniciou logo que finalizei os estudos do Ensino Médio (antigo Colegial). Dentre atividades que se dividiam entre aulas práticas e teóricas ministradas inicialmente para crianças, percorri uma estrada na docência que me levou, no ano de 2014, a ingressar como Tutor Presencial<sup>1</sup> no curso superior de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário, no Polo de Apoio Presencial da cidade de São Paulo.

Oferecido na modalidade Educação a Distância (EaD), 2014 foi o ano de início da oferta do referido curso e foi também nesse ano quando se deu início minha atuação enquanto docente no ensino superior. Em tal curso os alunos possuem uma grade curricular com disciplinas classificadas como *Disciplinas Institucionais* (é o caso da disciplina *Comunicação e Linguagem*) e *Disciplinas Específicas*, as quais englobam todas as diretamente relacionadas com conteúdos musicais e/ou ensino de música. Para o desenvolvimento das *Disciplinas Específicas* é ofertado aos alunos um encontro presencial realizado mensalmente, aos sábados, em datas previamente estipuladas por um calendário estabelecido pela Instituição. No Polo de Apoio Presencial da cidade de São Paulo tais encontros também já ocorreram quinzenalmente, às terças feiras, ofertados para a turma ingressante de 2015, mas foram extintos, permanecendo, ao menos até a finalização deste trabalho, apenas os encontros aos sábados.

Era mês de setembro. Segundo semestre do curso mencionado. Meu primeiro dia como tutor de um curso de graduação ministrando aulas para adultos com perfis variados. Havia alunos cursando segunda graduação; bacharéis em música; educadores musicais; aqueles que estavam em sua primeira graduação; e/ou nunca tinham ministrado aulas de música. A disciplina a ser trabalhada era *Instrumento Musicalizador – Flauta Doce*.

Partindo de um plano de aula previamente proposto para o desenvolvimento do encontro e elaborado por um *Professor Responsável* (o plano de aula que ministrei não foi preparado por

---

<sup>1</sup> No Capítulo 3 tratarei a respeito da modalidade de Ensino a Distância (EaD) abordando termos como Professor Responsável, Professor a Distância, Tutor Presencial e Polo de Apoio Presencial, todos no contexto de Ensino a Distância ofertado pelo Claretiano – Centro Universitário.

mim), as atividades foram iniciadas com a exploração do instrumento e experimentação de um repertório pré-estabelecido para um perfil de alunos iniciantes no estudo da flauta doce. Seguindo esse padrão, fizemos um segundo encontro presencial, ainda durante o primeiro semestre do ano de 2014.

No início de 2015 os mesmos alunos que participaram dos encontros presenciais de *Instrumento Musicalizador - Flauta Doce* passaram a cursar *Didática e Metodologia do Ensino da Música*. Na qualidade de tutor presencial da turma fiquei incumbido de desenvolver atividades referentes aos conteúdos de tal disciplina, elencados pelo responsável da mesma que, assim como ocorreu com *Instrumento Musicalizador – Flauta Doce*, não era eu.

Durante os encontros de *Didática e Metodologia do Ensino da Música* os alunos sugeriram a realização de palestras que abrangessem, de maneira mais aprofundada, os preceitos dos pedagogos musicais estudados e que também fossem desenvolvidas oficinas extracurriculares de flauta doce para retomarmos os conteúdos apresentados no ano anterior.

Confesso que eu não me encontrava com tempo hábil para desenvolver aulas particulares e, tampouco, sentia-me seguro ou com uma base sólida o suficiente para realizar palestras relativas a diversos pedagogos musicais dos quais ou eu havia lido pouquíssimos textos durante minha graduação ou ainda desconhecia. Porém, tais pedidos me provocaram.

A proposta de ministrar aulas particulares não era meu objetivo maior naquele momento, mas eu guardava um desejo latente em voltar à prática performática, prática essa que havia cedido espaço à minha caminhada enquanto educador. Aliado esse desejo às solicitações de meus alunos, surgiu a ideia de montarmos um grupo no qual pensaríamos num fazer musical<sup>2</sup> que iria se utilizar da flauta doce para, através de uma prática coletiva, explorar um repertório musical diverso, pautando-se em propostas de ensino musical que até então, tanto eu quanto meus alunos, só conhecíamos de forma teórica.

Iniciamos uma série de encontros em caráter de oficinas, desvinculadas do curso de graduação e da instituição na qual estávamos inseridos, nas quais reunir-se-iam os interessados em tocar flauta doce e conhecer metodologias pedagógicas estudadas na disciplina *Didática*. Duas vontades reunidas num único momento deram origem ao FlauTear, grupo com o qual passei a experimentar propostas músico-pedagógicas distintas utilizando a flauta doce como instrumento de viabilização dessas experiências.

---

<sup>2</sup> Apropriando-se da formulação apresentada por Morais (2012, p. 33), entende-se a expressão fazer musical relativa à “atuação humana – que é geradora de experiência – sobre a música e os materiais musicais, seja tocando, compondo ou escutando música”.

### *Objeto da pesquisa*

Eu sentia uma necessidade muito grande de estudar mais acerca de tais propostas, tanto para minha segurança frente ao grupo quanto em respeito aos alunos que viam em mim um meio de expandir seus conhecimentos pedagógico-musicais. Então, inscrevi-me como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação Musical no Instituto de Artes da UNESP (Universidade Estadual Paulista) numa disciplina ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. Ainda não tinha pretensão de cursar um mestrado, mas tinha a clara certeza de que queria estudar práticas pedagógico-musicais que pudessem amparar minha ação docente. O curso em questão tratava sobre os pressupostos músico-pedagógicos de Theophil Maier (alemão) e Boris Porena (italiano).

Esse momento foi um divisor de águas em minha vida! Ainda desconhecia as ideias desses educadores e optei por estabelecer maior contato com o material de Boris Porena através de seu livro *Kinder-musik* (1973; 2017). Isso se deu por vislumbrar, em tal material, a possibilidade de investigação prática de tal obra durante os encontros com o FlauTear tornando *Kinder-musik* nosso objeto de estudo. Levei o livro para um de nossos encontros e, de maneira muito breve, apresentei-o aos participantes, assim como as propostas ali contidas.

Partindo da minha provocação a respeito da possibilidade de vivenciar tais propostas executando-as na flauta doce e adaptando-as quando necessário, o grupo abraçou a ideia de conhecer *Kinder-musik* através da prática musical. Dessa maneira, iniciamos uma leitura da obra com o intuito de descobrir como utilizá-la, percorrê-la, questioná-la e colocá-la em prática, transformando esses encontros em laboratórios de experimentação, compostos por provocações, estímulos, especulações e conhecimentos.

Porém somente ler e vivenciar as propostas de Porena contidas em *Kinder-musik* me dava a sensação de andar em círculos e sem uma finalidade clara de utilização da obra. O que eu queria com *Kinder-musik*, afinal? Desenvolver um caminho metodológico no qual leríamos a obra, conheceríamos as propostas ali contidas e tocaríamos cada uma delas dando tal processo por finalizado? Não, certamente que não! Mesmo porquê *Kinder-musik* é um livro dotado de particularidades e possibilidades de constante revisitação.

Comecei a questionar-me: é possível vivenciar elementos da linguagem musical de forma prática utilizando-se das propostas de Boris Porena contidas em *Kinder-musik*? Essa pergunta tornou-se norteadora de meus encontros com o FlauTear e o ponto de partida desta pesquisa. Hipoteticamente acredito que sim, que é possível tal mediação utilizando *Kinder-musik* e provocado por essa possibilidade a confirmação de tal hipótese passou a carecer de uma averiguação, tornando-se a porta de entrada para mais questionamentos acerca da obra, assim

como de um fazer musical que a tomasse enquanto objeto de exploração, o que provocou a necessidade de outras leituras que fundamentassem tal investigação.

Se for constatado que é possível mediar o fazer musical utilizando as propostas contidas em *Kinder-musik*, quais são os conteúdos da linguagem musical passíveis de mediação nesse processo? Associei minhas experimentações com *Kinder-musik* a conteúdos de teoria musical que acreditava serem passíveis de mediação com a utilização das propostas de Porena. Desse modo, para cada encontro que eu tinha com o FlauTear era levado um jogo contido na obra, a fim de trabalharmos, através desse e utilizando a flauta doce, algum conteúdo musical previamente estabelecido.

O grupo FlauTear tem como algumas de suas características ser rotativo e formado por alunos que não são dulcistas<sup>3</sup> de formação. Mais um questionamento se formava: é possível viabilizar as propostas de Porena durante os encontros do grupo utilizando um instrumento que nem todos tinham familiaridade? Surgiu, então, uma terceira problemática a ser respondida em minha empreitada de pesquisador: é possível mediar o aprendizado de um instrumento musical utilizando as propostas de Porena contidas em *Kinder-musik*?

É de se supor que eu acredite nessa possibilidade. Passei a planejar os encontros do grupo relacionando conteúdos da linguagem musical (por exemplo, a execução de escalas musicais<sup>4</sup> por graus conjuntos<sup>5</sup>) com princípios técnicos do instrumento (como postura e respiração). Dessa maneira, ao mesmo tempo que meu caminho de pesquisa ia se solidificando e ficando mais claro, ele também se desdobrava em outros questionamentos.

Uma vez compreendida a possibilidade de se investigar a utilização de *Kinder-musik* no fazer musical, surgiu a reflexão a respeito de como esse fazer seria viabilizado. Apoiando-se nas formulações de Porena (2017, Livro 5, p. 219) passei a compreender que um fazer musical que se utiliza de *Kinder-musik* como material promotor de tal processo dever-se-ia ser viabilizado de maneira criativa! Pronto! Minha pesquisa encontrava mais uma questão a ser investigada: o que Porena está propondo como criativo no âmbito do ensino musical? Outros desdobramentos desse questionamento vieram a mim: O que define uma aula de música como

---

<sup>3</sup> Aquele ou aquela que tocam flauta doce.

<sup>4</sup> É uma sucessão ascendente e descendente de notas diferentes consecutivas; é o conjunto de notas disponíveis num determinado Sistema musical; é uma sucessão ordenada de sons, compreendidos no limite de uma oitava [espaço delimitado por oito notas distintas, sendo que a oitava nota é a repetição da primeira – Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Dó] (MED, 1996, p. 86).

<sup>5</sup> Grau é o nome dado às notas que formam a escala. (...). Os graus conjuntos são os graus imediatos consecutivos (MED, 1996, p. 88).

uma prática criativa? Quem ou o que caracteriza essa prática como tal? Esses questionamentos em torno do “como” direcionaram minha pesquisa a refletir sobre a definição de práticas criativas no contexto da Educação Musical.

Em *Kinder-musik* Porena (2017, Livro 5, p. 220) não apresenta uma definição para o conceito de criatividade, mas trata que ela é um elemento a ser viabilizado e desenvolvido pelo professor de música, chamado por ele de professor “mediador”<sup>6</sup>. Prontamente me questionei: o que é ser um professor mediador? O que caracteriza o papel de um professor enquanto mediador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de um aluno? Como se dá o processo de mediação no contexto da aula de música? Somente o professor pode mediar os conteúdos durante a aula? Quais outros elementos são considerados mediadores? O professor mediador é, por consequência das provocações de Porena, um professor criativo? Então, o que caracteriza o professor enquanto mediador e criativo? Todas essas questões culminaram numa necessidade específica: realizar uma investigação sobre o termo mediação e como compreendê-lo no âmbito das propostas de Porena.

Quanto à vivência dos jogos contidos em *Kinder-musik*, pensei: terei tempo hábil para realizar com meus alunos todas as propostas ali contidas? A resposta imediata foi: não! *Kinder-musik* apresenta dezenas de propostas com as mais diversas formas possíveis de se fazer música: desde execuções simples para dois instrumentistas até projetos amplos e complexos. Delimitei quais iria vivenciar e foquei na primeira coleção de materiais apresentada na obra intitulada *Dieci Giochi a Due* (Dez jogos a dois), especificamente os jogos 1, 2 e 4.

Meu entendimento sobre o conceito de jogo estava associado a esse enquanto cultura material (jogos de tabuleiro) e jogos de competição (jogos esportivos), mas eu não encontrava relação direta entre esses tipos de jogos com os propostos por Porena em *Kinder-musik*. Outra problemática se levantava e, mais uma vez, eu vi impelido a investigar a respeito dela e seus desdobramentos: qual conceito de jogo ampara minha pesquisa? Como tal conceito se aproxima das propostas que utilizam de jogos para o ensino de música? Jogo é a mesma coisa que brinquedo ou brincadeira (jogar o pião ou brincar de pião)?

#### *Objetivos geral e específicos da pesquisa*

Partindo, então, da pergunta norteadora desta pesquisa, tomei como objetivo geral de minha pesquisa vivenciar, através da prática, os jogos 1, 2 e 4 contidos nos *Dieci Giochi a Due*

---

<sup>6</sup> Didatta ‘mediatore’.

propostos por Boris Porena em *Kinder-musik*, a fim de constatar a viabilidade (ou não) da utilização desses para o fazer musical. Como objetivos específicos, elenquei:

- Desvendar quem é Boris Porena, tratando de seus pressupostos filosóficos e como esses amparam sua prática pedagógica;
- Apresentar a obra *Kinder-musik*;
- Mostrar como ideias acerca de práticas criativas em Educação Musical dialogam com o desenvolvimento desta pesquisa;
- Mostrar qual definição de jogo fundamenta este trabalho e situa as vivências aqui apresentadas como possíveis práticas lúdicas para o ensino de música;
- Definir o termo mediação à luz dos pressupostos de L. S. Vigotski e relacioná-los tanto às formulações de Porena quanto às práticas aqui descritas, vivenciadas a partir de *Kinder-musik*;
- Verificar a possibilidade (ou não) de utilização dos jogos 1, 2 e 4 contidos em *Kinder-musik*, na coleção *Dieci giochi a due*, para a efetivação de um fazer musical tido como criativo, utilizando a flauta doce para tal fim e adaptando-os quando necessário.

#### *Fundamentação Teórica*

Para atingir os objetivos aqui apresentados e responder os questionamentos que surgiram da problemática central que impulsionou esta pesquisa tomou-se como fundamentação teórica autores de diversas áreas das ciências humanas. Quanto ao conceito de criatividade articulam-se autores preocupados em apresentar uma definição para tal, a fim de constatar e fundamentar o termo “práticas criativas” no âmbito da Educação Musical.

As proposições do historiador holandês Johan Huizinga (1872 - 1945) informam a respeito do jogo enquanto elemento cultural. É feita uma distinção sobre jogo/objeto e jogo/ação e como ele se dá na qualidade de atividade lúdica. Estende-se tal compreensão a *Kinder-musik* na qualidade de jogo musical. Jogo enquanto fator de aprendizagem está ancorado nas prerrogativas de Lev Semyonovich Vigotski (1896 - 1934). Esse último também ampara a compreensão acerca do conceito de mediação.

Os desdobramentos temáticos (criatividade, jogo e mediação) que surgiram da problemática inicial levantada justificam e relacionam tais autores, o que faz com que uma conexão seja estabelecida entre eles por meio dos textos aqui utilizados.

### *Pressupostos Metodológicos e Ferramentas*

A natureza metodológica desta pesquisa é de caráter qualitativo. Tal asserção encontra fundamentação nas proposições de Bogdan e Blikem (1994, p. 16) ao informarem que a pesquisa qualitativa se caracteriza pela obtenção de dados e pela inserção direta do pesquisador no meio pesquisado, privilegiando o ambiente natural da investigação e enfatizando seu contexto. Dentre as diversas modalidades de pesquisa existentes nessa categorização, esse trabalho é entendido como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009) que se utilizou da técnica de observação participante para se efetivar. Em tal técnica o pesquisador mantém relações comunicativas com os integrantes do grupo pesquisado sem se limitar a ser um mero espectador do fato estudado, participando ativamente do evento investigado e colocando-se na posição e dos demais elementos que compõem o fenômeno que está sob observação. O caráter de pesquisa-ação justifica a intervenção do pesquisador no meio pesquisado.

Através dos encontros realizados com o grupo FlauTear os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados foram:

- (i) Cronograma previamente estabelecido para os encontros.
- (ii) Seleção prévia dos jogos a serem executados.
- (iii) Planejamento acerca dos conteúdos musicais explorados através dos jogos,
- (iv) Registro audiovisual dos encontros realizados.
- (v) Descrição dos jogos tais como propostos por Porena.
- (vi) Relato das adaptações quando da realização dos jogos.
- (vii) Relato das impressões do pesquisador acerca de tais encontros.
- (viii) Entrevista semiestruturada aplicada aos participantes.

### *Justificativa da Pesquisa*

Uma vez que a discussão sobre práticas criativas tem sido assunto recorrente quando se fala em Educação Musical, considera-se que esta pesquisa, ao (i) versar sobre um educador musical pouco conhecido no âmbito da educação musical brasileira e (ii) apresentar propostas lúdicas para um fazer musical que se utiliza de um material ainda pouco conhecido e explorado para o ensino musical, venha a contribuir para novas formas de pensar, ensinar e fazer música, uma vez que busca instigar o professor/educador musical a rever seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem criativa enquanto mediador do fazer musical e estimulador da criatividade e autonomia do aluno, agente ativo e participativo desse processo.

Acredito, ainda, que as reflexões aqui apresentadas a respeito de um fazer musical lúdico, pautado na ideia de jogo como ato criativo e passível de adaptação a qualquer realidade, contexto e faixa etária, possa contribuir para um outro olhar acerca das práticas habituais de aprendizagem em música que, tanto em escolas especializadas quanto no ensino superior, carregam nas informações técnicas e não fortalecem a capacidade de escolha e autonomia do aluno, às vezes, deixando por inexistir um fazer musical criativo e reflexivo.

### *Estrutura da Dissertação*

Esta dissertação está estruturada sobre três capítulos, distribuídos da seguinte forma:

- O primeiro e o segundo capítulos apresentam o arcabouço teórico que ampara essa pesquisa, sendo que;
  - O primeiro versa sobre Boris Porena, seus pressupostos filosóficos e sua obra, especificamente, *Kinder-musik*;
  - O segundo trata sobre práticas criativas em Educação Musical; concepções a respeito do jogo enquanto elemento cultural e como fator de aprendizagem; e proposições a respeito do conceito de mediação.
- Já o terceiro descreve, de forma breve, o contexto no qual essa pesquisa surgiu, apresentando o perfil dos alunos participantes do grupo FlauTear. Trata sobre os jogos 1, 2 e 4 contidos nos *Dieci giochi a due*, (i) descrevendo tais jogos como foram idealizados por Porena; (ii) apresentando as adaptações feitas ao vivenciar os mesmos durante os encontros do FlauTear; (iii) trazendo as reflexões do professor/pesquisador proponente dos jogos acerca dos jogos e utilização desses no fazer musical; e (iv) apresentando as impressões dos alunos sobre os encontros ao executarem tais jogos, através de entrevista semiestruturada.

# 1 CAPÍTULO

## SOBRE BORIS PORENA

### 1.1. Contextualização

Uma vez elucidadas as motivações que culminaram na elaboração e concepção desta pesquisa, torna-se de suma importância apresentar, mesmo que de maneira breve, o autor que suscitou tantas reflexões em direção a um novo olhar sobre uma prática docente reflexiva e criativa no que tange ao ensino de música. Neste capítulo desvenda-se quem é Boris Porena, seus princípios filosóficos e pedagógicos pautados numa proposta de fazer musical reflexivo, criativo, lúdico e urgente<sup>7</sup>.

Segundo Barros (2017, p. 23) as mudanças sociais que se desenvolveram no início do século XX influenciaram significativamente as transformações ocorridas no campo da Educação Musical, proporcionando a efervescência de uma série de propostas inovadoras para o ensino da música conhecidas como métodos ativos. Tais métodos foram diretamente influenciados pelo movimento pedagógico denominado Escola Nova (Escola Ativa ou Escola Progressiva) o qual, surgido no fim do século XIX, “tinha entre seus princípios a concepção de aprendizado baseado na ação, experimentação e vivência dos alunos” (BARROS, 2017, p. 23).

Ao tratar sobre tais métodos Fonterrada (2008, p. 119) observa “que nem todos podem, na verdade, ser considerados métodos, mas abordagens ou propostas”, compreendendo-os, enquanto formulação didática, inseridos em dois grupos: (i) primeira e (ii) segunda geração dos métodos ativos em Educação Musical, termos esses adotados no âmbito desta pesquisa.

A autora localiza Porena entre os educadores da segunda geração, observando que suas propostas músico-pedagógicas encontram estreita relação com um ensino musical no qual a escuta e o estímulo à criatividade são características dos procedimentos ali presentes. Compreender Porena a partir de tal recorte possui a intenção de localizá-lo temporalmente e relacioná-lo a uma maneira específica de se pensar e fazer música.

Trata-se de um autor que, no processo de ensino/aprendizagem, entendido como ativo – por permitir que o aluno dele participe de maneira “ativa” –

---

<sup>7</sup> Justifica-se a urgência de tal fazer musical alicerçado na capacidade de promover desenvolvimento e bem-estar que a música possui, urgência essa que encontra amparo no Manifesto elaborado durante o Fórum Global de Salzburg, 2011: “Só mediante ações urgentes e continuadas se poderá fomentar uma nova geração de cidadãos ativos, comprometidos e conscientes de si mesmos, criadores e produtivos” (SALSBURG, 2011 apud FONTERRADA, 2012, p. 96).

inclui a possibilidade de manipulação do material sonoro por meio de práticas criativas (PONTES, 2019, p. 1-2).

Em Porena pode-se observar “a não linearidade de propostas, com aulas abertas, com caráter de ‘oficina’, além de grande ênfase posta na criatividade, tanto do professor quanto dos alunos. Também aqui, a atuação se dá em procedimentos de rede e não em linha” (FONTERRADA, 2008, p. 193). Tais propostas, fundamentadas na escuta ativa e no processo criativo, podem ser encontradas em *Kinder-musik* (Música para Crianças)<sup>8</sup>, obra na qual o procedimento lúdico é o norteador da abordagem do fenômeno musical. Tal material será objeto de discussão desta pesquisa e melhor apresentado posteriormente.

## 1.2. Recorte Biográfico

Boris Porena, nascido em Roma (1927) é um pensador, compositor e professor casado com a violoncelista Paola Bučan com a qual, junto a outros colaboradores, desenvolveu vasta atividade em diversas áreas do conhecimento (PELUSO, 2019). Suas propostas de fazer musical emergem durante a década de 1960 e se relacionam à escuta da música do século XX. “É responsável, na Itália, pela formação de pedagogos musicais que, atualmente, respondem pela educação musical nas escolas em vários níveis” (FONTERRADA, 2012, p. 98), um dos motivos que pode justificar a relevância de se conhecer as propostas desse educador.

Martino (2004, p. 3) expõe que Porena é autor de um vasto material, parte já publicado e é possível de ser acessado para consulta e compreensão acerca de seus pressupostos e parte já esgotado, sendo de difícil acesso. Há também materiais encontrados somente no seu acervo pessoal, dentre “manuscritos em espera para serem descobertos”<sup>9</sup> (MARTINO, 2004, p. 3). É um homem com um perfil polivalente, que vai desde músico instrumentista, compositor, pesquisador pedagógico até ensaísta e filósofo da cultura, fixando “meticulosamente no papel seus pensamentos, experiências e teorias”<sup>10</sup> (MARTINO, 2004, p. 4). Possui profundo interesse

---

<sup>8</sup> A tradução proposta entre parênteses tem, apenas, a intenção de mostrar o significado dos termos *Kinder* e *Musik*. Tal obra de Porena não é, precisamente, um livro para crianças. Aqui há uma metáfora que evoca o universo infantil para o mundo dos adultos ou de quem quer que se utilize de dela.

<sup>9</sup> Manoscritti in attesa di d’essere scoperti.

<sup>10</sup> Ha meticolosamente fissato su carta il proprio pensiero, le proprie esperienze, e le proprie teorie.

pelas Ciências Naturais, expresso em sua prática enquanto colecionador de besouros (MARTINO, 2004, p. 5).

“Porena é um sobrenome romano, etrusco”<sup>11</sup> (MARTINO, 2004, p. 26). Seu pai, nascido na capital italiana, foi um oficial ministerial, animado, inteligente e espirituoso: o protótipo do homem honesto. Pela vontade do pai, estudou Medicina durante um ano, curso que abandonou para estudar Física e, posteriormente, frequentar o curso de Letras. Sua mãe, de origem alemã, foi a maior responsável pela sua formação educacional. Embora ela propusesse uma educação pautada na defesa de opiniões e em como mantê-las e defendê-las, o compositor trata que o desenvolvimento de seu pensamento é o inverso disso: “E na minha vida nada mais fiz senão mudar de opinião a cada cinco minutos”<sup>12</sup> (MARTINO, 2004, p. 26).

Para Gianluca Taddei (MARTINO, 2004, p. 113) Porena é uma pessoa que possui como características de sua personalidade a curiosidade e a abertura à discussão, sendo considerado como antidogmático e com uma mente afiada e aberta, pronta para questionar e não empobrecer seu potencial criativo. É aquele que não afirma, “porque é realmente difícil para Boris afirmar e, portanto, encerrar a discussão com autoridade”<sup>13</sup> (MARTINO, 2004, p. 114).

Passou os verões de sua infância e adolescência em Hamburgo (Alemanha) até a década de 1940. Experimentando de perto o nazismo alemão, via-o com olhos de medo, porém sem aderir a esse e sem sofrer traumas específicos impelidos por tal movimento político. Vivenciar e atestar com tamanha proximidade as influências e consequências que o nazismo deixou na sociedade como um todo provocou em Porena grande preocupação no que diz respeito à formação do indivíduo, observando o “quanto a força cultural pode atuar em uma criança; que colapso pode produzir em um indivíduo em formação !”<sup>14</sup> (MARTINO, 2004, p. 27).

A influência alemã também se observa na predileção pela língua, predileção essa que nunca o abandonou. Em alemão, falava com seu filho, escrevia suas anotações, compunha (MARTINO, 2004, p. 28) e escreveu o título de *Kinder-musik*. No Brasil, “o contato com sua obra deve-se ao Pe. José Penalva, músico e pesquisador de Curitiba, que trouxe seu livro (...) e o difundiu entre os alunos e amigos” (FONTERRADA, 2012, p. 98).

---

<sup>11</sup> Porena è un cognome romano, etrusco.

<sup>12</sup> Ed io nella vita non ho fatto altro che cambiare opinione ogni cinque minuti.

<sup>13</sup> Perché è veramente difficile che Boris affermi, e quindi chiuda in partenza il discorso con autorità.

<sup>14</sup> Quanto la forza culturale può agire su di un bambino, che sfacelo può produrre su un individuo in formazione!

### 1.3. Porena: músico e compositor

*É curioso: no meu caso, a relação com a música surge essencialmente (e diretamente) com a composição. Por volta dos nove anos de idade, comecei, com tentativas mais ou menos grosseiras - até mesmo do ponto de vista gráfico - a escrever música. Isso aconteceu paralelamente aos primeiros rudimentos de piano. (...) Toda criança, dizem, teria, por si só uma atividade produtiva e criativa. O fato é que muitas vezes isso não é reconhecido ou até mesmo é inibido. Então, acho que comecei com o potencial de todos<sup>15</sup> (MARTINO, 2004, p. 28 e 29).*

Pianista, estudou composição no Conservatório de Santa Cecília (Roma) sobre a orientação de Goffredo Petrassi junto a outros músicos de significativo reconhecimento internacional, como Ennio Morricone (1928 – 2020). Durante os anos de 1949 a 1967 exerceu sólida carreira como compositor, período em que obteve amplo sucesso nacional e internacional ao explorar os estilos da época e frequentar a vanguarda. Nesse mesmo tempo experimentava com grande e crescente inquietação a crise e o isolamento social que se irrompeu entre intelectuais e artistas após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945).

Tomado por uma forte e expressiva crise pessoal que se deu a partir de 1968 como consequência da evolução de seu pensamento e de seu envolvimento social, abandonou por cerca de vinte anos sua prática enquanto compositor, a fim de se dedicar à pesquisa didática e refletir sobre um novo papel para o músico na sociedade (PELUSO, 2019). Foi nesse período que se dedicou a uma prática *cultural de base*<sup>16</sup> e criou o *Centro Metacultural*<sup>17</sup>, voltando a compor novamente e com renovado entusiasmo em 1988, momento esse que marca um novo período de sua fase enquanto compositor.

---

<sup>15</sup> È curioso: nel mio caso il rapporto con la musica nasce essenzialmente (e direttamente) come composizione. Intorno ai nove anni ho iniziato, con tentativi più o meno grossolani - malcerti anche dal punto di vista grafico - a scrivere musica. Ciò è avvenuto parallelamente ai primi rudimenti pianistici. (...) Ogni bambino, dicono, avrebbe, di per sé, un'attività produttiva, creativa. Il fatto è che spesso non gli viene riconosciuta o gli viene addirittura inibita. Dunque credo di esser partito con le potenzialità di tutti.

<sup>16</sup> A definição para esse termo será dada na seção Hipótese Metacultural: reflexões para além da prática musical.

<sup>17</sup> A fim de compreender a importância do Centro Metacultural na elaboração de todo o pensamento de Porena e seus colaboradores, foi reservada, mais à frente, uma seção para tratar sobre o mesmo.

Influenciado, inicialmente, pelo estilo composicional neoclássico italiano, desenvolveu um perfil caracterizado pelo uso da linguagem harmônica do final do período renascentista<sup>18</sup>, estilo que ele usou com originalidade para construir sua própria pesquisa musical, influenciando diretamente seus processos composicionais posteriores. Tomando sua fase neoclássica como a primeira de três grandes escalas de sua produção, sua segunda fase, mais criativa, é inaugurada com a participação em cursos de verão realizados na cidade de Darmstadt<sup>19</sup> (Alemanha) e a terceira é aquela na qual compreende a composição como algo pessoal, cotidiano: “claro que sou [compositor], e todos os dias dedico algumas horas à composição, mas é um fato particular, assim como é particular meu *hobby* de colecionar besouros”<sup>20</sup> (MARTINO, 2004, p. 5).

Porena relata que fora durante as aulas de composição com Petrassi que ele percebeu ser a música algo bem diferente do que imaginava. O contato com uma figura de grande personalidade composicional permitiu-lhe visualizar a música como um problema, uma questão e não como um produto pronto, uma técnica a ser adotada (MARTINO, 2004, p. 31). Tanto que, no que diz respeito a pensar a música enquanto obra a ser composta, o projeto central de Porena é a *composizione generalizzata*: “transformar uma sociedade predominantemente consumidora em uma sociedade em que todos, em essência, possam ser produtores de objetos e eventos musicais”<sup>21</sup> (MARTINO, 2004, p. 9).

Mesmo sendo detentor de uma visão musical tanto europeia quanto mundial, possuía um gosto ligado à tradição italiana, o que justifica seu posterior direcionamento para estilos composicionais renascentistas. Em seus anos finais de estudo com Petrassi orientou-se resolutamente para o modelo neoclássico sendo influenciado pelas ideias de Paul Hindemith (1895 – 1963) e Igor Stravinsky (1882 – 1971), o que provocou um distanciamento estilístico de seu professor (MARTINO, 20014, p. 32).

---

<sup>18</sup> Un uomo del Rinascimento (MARTINO, 2004, p. 8).

<sup>19</sup> “É possível que os festivais da cidade alemã de Darmstadt, (Cursos Internacionais de Verão para a Nova Música), logo após a 2ª guerra mundial, tenham sido os primeiros ensaios de renovação da educação musical, aqui denominada de educação sonoro-musical, cujo novo enfoque pedagógico iria se disseminar nos anos 1960, a partir de uma série de iniciativas promovidas por compositores/educadores de várias nacionalidades, com o objetivo de ensinar a música contemporânea” (LATORRE, 2014, p. 33).

<sup>20</sup> Certo che lo sono, e tutti i giorni dedico alcune ore alla composizione, ma è un fatto privato, così come privato è il mio hobby di raccogliere coleotteri.

<sup>21</sup> Trasformare una società prevalentemente di consumatori in una società dove tutti, in sostanza, possono essere produttori di oggetti ed eventi musical.

Sua fase neoclássica se finda quando parte para frequentar os cursos em Darmstadt, durante três verões seguidos. Esse foi um período no qual traçou conflitos com a música de vanguarda. Refletia sobre a impossibilidade de negação de seu passado musical buscando a fusão entre seu ideal comunicacional de música e as necessidades estruturais que lhe surgiam, dada sua nova concepção de música o que, segundo ele, custou-lhe uma fadiga tremenda.

Lembro-me de passar manhãs inteiras em frente ao piano ou mesa com total inércia. Não havia nada que eu pudesse fazer. Eu era prisioneiro, como se o céu acima de mim estivesse muito baixo... me sentia compelido a ponto de recorrer a um sistema de escrita. E, como todos os sistemas (a menos que seja um sistema de grande abertura como o tonal) ele tinha possibilidades limitadas. De fato, posso dizer que, durante dez anos, sempre escrevi a mesma peça. Mas eu percebi e fiquei perturbado. (...) De fato, em 1968, deixei de ser oficialmente compositor<sup>22</sup> (MARTINO, 2004, p. 36 – 37).

Porena versa que sua produção composicional dos anos 1967 a 1987 foram elaboradas, exclusivamente, para atividades básicas e com finalidade educacional (MARTINO, 2004, p. 39). Entre os anos de 1972 a 1993 foi professor de composição no Conservatório de Santa Cecília, período esse que começa a repensar uma nova didática para a composição, problematizando e propondo reflexões sobre Educação e Pedagogia enquanto áreas de transmissão de conhecimento.

Posso dizer sem retórica que aprendi com os alunos tanto e talvez mais do que eu lhes ensinei. De fato, houve uma troca contínua de ideias. Também porque nunca baseei meus cursos no ensino como tal, na transmissão, na transferência de dados, mas em um trabalho comum que beneficiou ambas as partes<sup>23</sup> (MARTINO, 2004, p. 35).

Com uma produção musical que compreende centenas de obras catalogadas com precisão por Patrizia Conti (MARTINO, 2004), alguns de seus trabalhos merecem destaque particular como, por exemplo, *Der Gott und die Bayadere* (1957), que marca o fim de sua fase

---

<sup>22</sup> Ricordo che passavo intere mattine davanti al pianoforte o alla scrivania, in totale inerzia. Non potevo fare niente. Ero prigioniero, come se il cielo sopra di me fosse bassissimo ... Mi sentivo costretto, a tal punto da ricorrere ad un sistema per scrivere. E come tutti i sistemi (a meno che si tratti di un sistema di grande apertura quale quello tonale), aveva possibilità limitate. Infatti posso affermare che per dieci anni ho scritto sempre lo stesso pezzo. Però me ne rendevo conto, e ne rimanevo turbato. (...) Infatti nel 1968 smisi ufficialmente di fare il compositore.

<sup>23</sup> Posso dire senza retorica che ho imparato dagli allievi quanto e forse di più de quello che non abbia insegnato loro. Di fatto c'è stato uno scambio continuo di idee. Anche perché i miei corsi non li ho mai basati sull'insegnamento in quanto tale, sulla trasmissione, sul trasferimento di dati, ma su un lavoro comune che giovava ad entrambe le parti.

neoclássica; a cantata *Über aller dieser deiner Träuer* (1965), com a qual venceu o prêmio “Cidade de Milão”; e *Vivaldi* (1988), que marca a volta de seu interesse pela composição para além de fins educacionais.

#### **1.4. A Hipótese Metacultural: reflexões para além da prática musical**

O projeto editorial *Indagini Metaculturali – Pratica e pensiero* lançado em 2017 com o objetivo de oferecer ao público 25 obras de Porena produzidas entre os anos de 1972 a 2011 apresenta, no Volume III, o desenvolvimento teórico do que os editores chamam de coluna espinhal do pensamento do compositor italiano: a Hipótese Metacultural. Tal volume é dividido em seis livros organizados em dois eixos temáticos: o primeiro (formado pelos Livros 1 e 2) apresenta a base conceitual da IMC<sup>24</sup> e o segundo (formado pelos livros de 3 a 6) a sua relação com uma prática de base (PORENA, 2017, 10a, p. IX). Esta seção focar-se-á no *Libro I - 10a*, primeiro livro do Volume III.

A formulação da IMC foi construída ao longo de várias décadas através de um exercício reflexivo feito por Porena e seus colaboradores, exercício esse que parte da experiência de crise vivida pelo compositor e possui estreita relação tanto com o seu pensamento sobre música quanto com outras áreas do conhecimento, áreas essas nas quais os modos de fazer Música e Educação estão em jogo (PONTES, 2018, p. 1). É na ação reflexiva vivida por Porena que este trabalho encontra consonância já que esta pesquisa nasce da reflexão sobre como a ação do educador musical contemporâneo pode ser revista à luz de uma prática musical criativa e reflexiva, que leve em conta a participação do aluno, fortalecendo sua capacidade de escolha e autonomia por meio de um fazer musical criativo.

Uma vez que a IMC elucida todo o arcabouço do pensamento de Porena, apresentá-la é um ponto fundamental para este texto, seja para compreender os pressupostos do compositor italiano, seja para identificar como ela ilumina o fazer musical descrito no Capítulo 3. Eis os objetivos desta seção no que diz respeito à explanação acerca da Hipótese Metacultural.

---

<sup>24</sup> Sigla (original da língua italiana) utilizada por Porena para substituir o termo Hipótese Metacultural, em seus textos. Tal sigla será adotada e utilizada nesta dissertação.

### 1.4.1. O Centro Metacultural

O ponto de partida para uma possível compreensão sobre como a IMC foi elaborada será uma breve apresentação do local no qual se desenvolveram as bases do pensamento filosófico e didático-pedagógico de Porena e de seus colaboradores. Aludir sobre o local de início de toda complexidade de seu pensamento justifica-se com base em sua escolha por tal localidade ter um motivo político-cultural, o que influencia e norteia diretamente as reflexões acerca de suas formulações filosóficas futuras (MARTINO, 2004, p. 40).

A localidade em questão é Cantalupo, uma pequena cidade italiana que faz parte da província de Rieti, na região de Sabina, localizada na região do Lácio, onde os pais de Porena possuíam uma pequena casa de campo. Quando faleceram Porena cogitou a venda da casa, mas questionando-se sobre o porquê de não aproveitar tal espaço como um ponto de apoio para se fazer uma experiência musical apontou que permanecer em Cantalupo e ali iniciar suas atividades músico-pedagógicas estava para além de uma conexão emocional com o território. Havia uma escolha profissional, uma escolha política, de vida: “a escolha de Cantalupo foi uma escolha político-cultural. Pensei: um discurso de esquerda não pode estar no topo, deve começar pela periferia, pela criança das escolas elementares<sup>25</sup>” (MARTINO, 2004, p. 45).

No período em que o compositor dedicou grande parte de suas atividades à uma prática cultural de base ele criou o *Centro di Ricerca e Sperimentazione MetaCulturale* (Centro de Pesquisa e Experimentação Metacultural) fundado em dezembro de 1974. Inicialmente conhecido como *Centro Musica in Sabina* (BUČAN, 2014) nasceu “com o objetivo de atuar na pesquisa e experimentação de modelos culturais inovadores, capazes de integrar as ferramentas psicopedagógicas à produção artística” (PORENA, 2013). Com significativa atuação, em pouco tempo o Centro passou a ter uma ampla gama de ações por escolas e municípios em atuações junto a professores, diretores e figuras políticas locais.

Pautada nos princípios da IMC a proposta metodológica do Centro era (e é) incentivar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e analítico, voltado para promoção e difusão do princípio de liberdade, igualdade, paz e respeito à diversidade. As hipóteses metodológicas são trabalhadas tanto no campo didático-pedagógico quanto no das políticas de promoção social e cultural, através de oficinas educacionais para crianças e adolescentes, atualização profissional de professores e assistentes sociais, cursos profissionalizantes,

---

<sup>25</sup> La scelta di Cantalupo è stata una scelta politico-culturale. Ho riflettuto: un discorso di sinistra non può essere di vertice, deve partire dalla periferia, dal bambino delle elementari di paese.

organização de eventos culturais e consultoria, experimentação e produção artística e editorial. Grande parte de suas atividades são documentadas e publicadas sendo, por vezes, tomadas como objeto de pesquisa nos ambientes universitários (PORENA, 2013).

Atualmente localizado na Piazza Mazzini (Forano, província de Rieti) o Centro conta, ainda, com um credenciamento que lhe confere o caráter de órgão de treinamento na região do Lácio, o que permite que sua contribuição se estenda a vários municípios e províncias italianas através da atuação em escolas de todos os níveis, uma vez que sua metodologia pode ser utilizada tanto com crianças, adolescentes e adultos a fim de promover suas capacidades crítica e emocional, elementos indispensáveis à participação ativa nas mudanças sociais e na integração da diversidade (PORENA, 2013).

#### 1.4.2. Definições acerca da IMC

A IMC “é, de fato, o *modo de pensar* através do qual décadas de experiência reflexiva, composicional, didática e pedagógica foram elaboradas, [...] décadas de experiência política e social<sup>26</sup>” (PORENA, 2017, 10a, p. IX). É a teorização de uma prática que se deu em vários tipos de interações e que revela um direcionamento para atividades que direcionam para uma atitude (auto) reflexiva. Iniciar uma investigação sobre as bases formativas da IMC é um caminho possível para se aproximar das provocações de Porena, orientadas para a busca de uma prática musical reflexiva, crítica e criativa.

Quando escrevemos, desenhamos, fazemos música, essas atividades raramente se tornam objeto de reflexão. Muito poucas vezes pensamos sobre *como pensamos*. A ação transformadora da Hipótese Metacultural, tanto nesses campos quanto em outros, visa tornar-nos atentos e conscientes do que é automático e não *reflexivo* em nossas atividades<sup>27</sup> (PORENA, 2017, 10a, p. IX).

Sem a ambição de propor conteúdos e conceitos novos para uma única área específica, as formulações fundamentadas na IMC instigam a atenção e reflexão acerca da variedade de

---

<sup>26</sup> È infatti il *modo di pensare* attraverso il quale sono stati elaborati decenni di esperienza compositiva, didattica e pedagogica, riflessiva... In ultima istanza, decenni di esperienza politica e sociale.

<sup>27</sup> Quando scriviamo, disegniamo, facciamo musica raramente queste attività diventano esse stesse oggetto della riflessione. Pochissime volte pensiamo al come pensiamo. L'azione trasformativa di IMC, in questi campi come in altri, si propone di farci attenti e consapevoli di ciò che di automatico e irriflesso c'è nelle nostre attività.

formas para se experimentar o fazer musical sem negligenciar nenhuma delas. No campo da Educação seria estar atento aos processos de aprendizagem do aluno, o qual tem sua forma de pensar validada a todo instante quando impulsionado para o desenvolvimento de sua autonomia. Nesse contexto os conceitos de autoridade e verdade não se fazem válidos.

O termo *Hipótese* é compreendido através de sua relação com o modelo de hipótese científica, ou seja, não é um dogma, mas sim algo passível de credibilidade dentro de um determinado local, momento ou universo cultural. O termo *Meta* não é usado no sentido de algo que está *além*, mas numa perspectiva reflexiva, ou seja, aquilo que olha para si mesmo (como na definição de metalinguagem<sup>28</sup>). O termo *Cultura* está relacionado a uma ampla gama de significados que lhe é dado por antropólogos, sociólogos e semióticos, o que propõe uma complexidade para o exercício de encontrar uma definição única para ele. Em Porena, o conceito de cultura será tomado como elemento inerente a uma forma local referindo-se a um *universo cultural local*<sup>29</sup> (PORENA, 2017, 10a, p. 18).

Partindo da relação entre os termos apresentados compreende-se *Metacultural* como a cultura que olha para si mesma e reflete sobre aquilo que lhe é constituinte e *Hipótese* como uma cultura que não é definitiva, soberana ou única, dado que ao entrar em contato com outra precisará olhar e refletir sobre suas particularidades. Nota-se uma preocupação com a diversidade e um olhar sobre o outro.

Porena admite três definições para a IMC:

- (i) Todo ato ou pensamento nosso, se não outro enquanto possível objeto de comunicação, possui um componente que deve ser relativizado a partir da cultura que o produziu<sup>30</sup> (PORENA, 2017, 10a, p. 11).

---

<sup>28</sup> “É a linguagem que descreve sobre ela mesma, ou seja, ela utiliza o próprio código para explicá-lo. Por exemplo: o autorretrato de um fotógrafo, a foto de uma câmera nas propagandas publicitárias, a pintura de um artista pintando, o filme que descreve sobre o cinema, o texto que fala da escrita”. **METALINGUAGEM**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/metalinguagem/>>. Acesso em 26 de julho de 2020.

<sup>29</sup> Faz-se relevante e necessário refletir que, o par “local” e “universal” aparecendo constantemente no pensamento de Porena. Assim, embora elucidado o caráter “local” do termo cultura, tem que se ter em vista sua abrangência como algo “universal”, significando a criação de uma Hipótese Metacultural

<sup>30</sup> Ogni nostro atto o pensiero, se non altro in quanto possibile oggetto di comunicazione, ha in sé una componente culturale che va relativizzata alla cultura che l'ha prodotta.

Ao partir de tal proposição o autor elucidada que, para se estabelecer uma comunicação interpessoal, é necessário que uma linguagem seja constituída e composta por uma codificação específica, resultante de um acordo social, o qual delimita tal comunicação aos limites e fronteiras impostos por uma linguagem (PORENA, 2017, 10a, p. 11).

Observa-se que a IMC traz em si um componente cultural que deve ser relacionado ao contexto que a produziu e na qual é expressa sendo que tal componente cultural é o sistema linguístico. Expandido a compreensão de tal definição para as relações interculturais, evidencia-se a necessidade do olhar para o outro, para a diversidade, para a flexibilização hipotética dos conceitos constituídos *a priori*.

- (ii) A IMC coincide com a suspensão do princípio da não contradição<sup>31</sup> (PORENA, 2017, 10a, p.11).

Uma vez que não há um conjunto cultural que abarque todos os indivíduos “dentro deste universo Metacultural, que é hipotético, [...] é necessário conviver com a contradição, com a diferença, com o diverso” (PONTES, 2018, p. 3). Há que se enfatizar a palavra *suspensão* na colocação feita por Porena que, ao invés de sugerir a abolição de algo ou de um pensamento relacionado à uma unidade cultural, propõe uma *reformulação* que parte de um olhar relativizado, livre de dogmas e verdades absolutas. Porém, ao admitir que todo ato ou pensamento é uma questão linguística/cultural, reconhece que não é possível se libertar totalmente.

- (iii) Dada uma proposição *p* qualquer é sempre possível encontrar ou construir um UCL<sup>32</sup> que a tomará como *verdadeira*<sup>33</sup> (PORENA, 2017, 10a, p. 15).

Em Porena, *Universo Cultural Local* “é o constituinte fundamental da IMC. É equivalente à ‘cultura’ no sentido atual (antropológico, sociológico, semiótico, etc.)<sup>34</sup>”

---

<sup>31</sup> IMC coincide con la sospensione del principio di non contraddizione.

<sup>32</sup> Sigla utilizada por Porena para substituir o termo Universo Cultural Local. Tal sigla será adotada e utilizada no desenvolvimento deste texto.

<sup>33</sup> Data una qualsiasi proposizione *p*, è sempre possibile trovare o costruire un UCL{p} che la renda vera.

<sup>34</sup> Universo Culturale Locale: È il costituente fondamentale di IMC. Equivale a ‘cultura’ nel senso corrente (antropologico, sociologico, semiotico, ecc.)

(PORENA, 2017, 10a, p. 188). Nota-se, nessa proposição “(...) a onipotência do intelecto humano, capaz de fundar (como de negar) qualquer verdade” (PORENA, 2017 apud PONTES, 2018, p.3). Porém, o compositor italiano pontua que criar um determinado UCL não é uma tarefa consideravelmente fácil.

Assim, o princípio da IMC que trata sobre a não tomada de verdades absolutas e propõe que todo elemento cultural é passível de reflexão não garante o sucesso de formulações de UCL, embora a possibilidade de se criar um UCL é o que pode fundamentar as práticas criativas em Educação Musical dado que, fundando ou negando algo, o grupo poderá justificar seus processos criativos aplicados a um contexto específico.

Mesmo apresentando definições acerca da compreensão sobre a IMC, Porena não está interessado em suas possíveis formulações teóricas, mas sim nos efeitos práticos dessa: “o eventual valor da IMC não está nas suas possíveis formulações metodológicas, mas nas consequências práticas comportamentais de suas aplicações” (PORENA, 2017, 10a, p. 12). Tais aplicações práticas podem ser verificadas, constatadas e consultadas no vasto material produzido por Porena acerca de sua prática pedagógica e de seus colaboradores.

### 1.4.3. Uma prática que fundamenta a teoria; uma teoria que se faz na prática

*(...) a observação de crianças que possuíam a vontade de se construir nos induziu, quase que nos obrigando a uma nova forma de respeito ao ser humano<sup>35</sup> (PORENA, 2017, 10a, p. 32).*

Ao tratar sobre possíveis definições para a IMC Porena elucida não ser possível separar claramente teoria da prática, considerando ser a prática a propositora da teoria (embora tal afirmação não seja tomada como ponto fatídico e irrefutável). O autor utiliza a metáfora do ovo e da galinha para justificar tal indefinição: quem nasceu primeiro? Em suas formulações, a prática é classificada como *cultura de base*, na qual, segundo Peluso:

‘Básico’ não significa que seja preparatório para uma atividade cultural de nível superior, nem que seja fácil. Deve ser entendido como ‘usando critérios lógicos elementares’, por assim dizer, que se baseiam num catálogo compacto de critérios lógicos, gestuais pré-culturais elementares que, combinados, permitem complementar todo o espectro de possíveis operações

---

<sup>35</sup> L’osservazione dei bambini intenti alla costruzione di sé ci induceva, ci obbligava quasi a una nuova forma di rispetto per l’essere umano.

composicionais (**Conferência de Abertura**. XXIX Congresso da ANPPOM, 2019).

Assim, compreende-se que *cultura de base* seria então o “lugar onde os instrumentos cognitivos, analíticos e produtivos, à nossa disposição, não prescindem de [...] competência especializada” (PORENA, 2017, 10a, p. 31).

Há de se recordar que toda a formulação da IMC, desenvolvida durante décadas de reflexão e atuação, nasce de um período de crise vivido por Porena. Partindo da constatação da crise vivida pela música do Sistema Tonal<sup>36</sup>, ao sugerir que o potencial criativo de tal sistema já estava esgotado, questiona se é real tal esgotamento. Sem desenvolver essa discussão, o que ele apresenta é que “as muitas alternativas ao esgotado *sistema tonal* proposto pelos compositores, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, encontraram sérias dificuldades *culturais* em sua jornada em direção ao ouvinte<sup>37</sup>” (PORENA, 2017, 10a, p. 30).

Para sair desse estado de crise, compreendeu que a possível solução para tal questão (a incompreensão, por parte do ouvinte, acerca de sua produção musical e a de outros compositores) seria encontrada na vida cotidiana, lugar esse do qual a música aristocratizada havia arrancado o compositor. Passa a refletir sobre qual imagem de música possui aqueles não especializados na área (ou seja, sem formação técnico-musical) e como não excluir alguém da compreensão dessa música, fosse pela idade ou pela posição social, sendo possível compreender que tal crise tem estreita relação com o alcance e compreensão de sua música (PORENA, 2017, 10a, p. 31).

Ao fazer esse exercício de ir ao encontro de seu ouvinte, pontua que, mesmo não sendo ainda a formulação teórica “final” apresentada sobre a IMC (e, talvez, esse exercício nem fosse o caminho para se chegar a ela), observa que o seu olhar como músico compositor sofre reformulações, passando para um nível de maior generalidade (o que não solucionou seu dilema composicional, mas o relativizou): “particularmente esclarecedoras foram as composições musicais feitas em bons números por jovens completamente desprovidos de habilidades específicas<sup>38</sup>” (PORENA, 2017, 10a, p. 31).

---

<sup>36</sup> Sistema musical ocidental utilizado desde o final do século 17, baseado nas escalas diatônicas maiores e menores e regido por leis da harmonia tonal (GONÇALVES; DITRICH FILHO, 2015).

<sup>37</sup> Le molte alternative all'esautorato *sistema tonale* proposte dai compositori, soprattutto nel secondo dopoguerra, incontravano gravi difficoltà *culturali* nel loro cammino verso l'ascoltatore.

<sup>38</sup> Particularmente illuminanti erano state le composizioni musicali realizzate in buon numero da giovani del tutto privi di competenza specifica.

O compositor relata, ainda, que a confiabilidade nessa hipótese fora adquirida pelos operadores<sup>39</sup> do Centro Metacultural, ao desenvolverem um trabalho nas escolas de muitas regiões italianas de ensino pré-primário, fundamental e médio, assim como as experiências com jovens, adultos e idosos de pequenos e grandes centros do norte e do sul da Itália. O trabalho com um público tão diversificado foi o que permitiu a formulação e uma construção sobre a ideia de cultura de base.

#### 1.4.4. Entre o coletivo e o individual

Como já se pôde observar, a IMC, surgida a partir da cultura de base, tem um impacto significativo no comportamento daqueles que dela se apropriam. Para verificar como tais impactos se dão na relação entre os indivíduos, Porena desenvolve um conceito acerca de um modelo relacional chamado *círculo autogerador*. Segundo o compositor italiano (2017, 10a, p. 35 – 36), esse é um sistema no qual:

- (i) Diante de um tópico ou problema específico, cada indivíduo está disposto a assumir, mesmo que temporariamente, o ponto de vista de qualquer outro indivíduo;
- (ii) Cada indivíduo relativiza sua compreensão sobre um tópico ou problema específico;
- (iii) Quaisquer diferenças de competência não provocam uma hierarquização automática de opiniões;
- (iv) É feito o exercício de comparação entre verdades *relativas*, em oposição à busca por uma verdade *absoluta*;
- (v) É considerado um regime sinérgico e não competitivo;
- (vi) É considerado o desempenho coletivo caracterizado por um sistema de rede interpessoal (*rede de cérebros*), em contrapartida ao individual;
- (vii) Pressupõe-se que o sistema de rede beneficie o desempenho individual.

---

<sup>39</sup> Aqui incluem-se professores de conservatório, professores do ciclo obrigatório (fundamental e médio) e professores universitários, que se juntaram ao Centro Metacultural. Tal termo será melhor elucidado mais à frente.

Importante destacar que, embora a caracterização de um círculo autogerador tenha se apresentado de forma esquemática, deve-se evitar uma interpretação simplista acerca de sua estruturação e definição. Porena trata, por exemplo, que a apropriação, mesmo que provisória, de um ponto de vista diferente do nosso, não é uma prática fácil e requer exercício, uma vez que implica em romper com escudos ideológicos pré-estabelecidos por um universo cultural local. Deve-se considerar que tais escudos tecem a nossa identidade e que não se trata de abster de tais ideologias, mas sim de expandir possibilidades de representação do mundo, ciente de que existem círculos geradores, inseridos noutros universos culturais locais, constituintes de uma diversidade.

“Certamente, é mais fácil e mais usual relativizar o [ponto de vista] dos outros: do ponto de vista dele, está certo, no entanto...”<sup>40</sup> (PORENA, 2017, 10a, p. 36). Depois de “no entanto”, provavelmente complementa-se a frase com uma visão muito particular, individualizada, a respeito de um assunto ou problema a ser discutido. Então, deve-se atentar ao fato de que, o que se torna essencial na reflexão dentro de um círculo gerador, não é a busca por uma verdade absoluta ou vencedora, mas sim uma relativização mental, na qual todos os pontos de vista podem ser declarados e devem ser investigados.

Relativizar os pontos de vista não implica em pautar-se nas competências ou especializações dos indivíduos, uma vez que o surgimento do círculo autogerador está intimamente ligado ao tema, ao problema, ao objeto que ele agregou (PORENA, 2017, 10a, p. 37) e não às competências daqueles que o constituem (diferentemente de um grupo de pesquisa ou de uma equipe, por exemplo). A integração no círculo ocorre (ou espera-se que ocorra) entre os diferentes níveis de competência, tanto gerais quanto específicos. Quando, no círculo há (i) aquele que acredita que não tem nada a dizer e (ii) aquele que considera que é dispensável a contribuição feita por um não especialista, cria-se uma forma de hierarquia que bloqueia o caráter auto geracional do grupo (PORENA, 2017, 10a, p. 37).

Uma condição para se dizer que um círculo é autogerador é que todas as conexões de comunicação sejam bidirecionais, livres de obstáculos hierárquicos e avaliações ou desvalorizações preventivas. Sempre, em nossa concepção, a autogeração de um círculo é máxima quando a contribuição de quem sabe e de quem não sabe (mas, obviamente, sabe pensar) é completamente igual<sup>41</sup> (PORENA, 2017, 10a, p. 37 – 38).

---

<sup>40</sup> È certamente più facile e usuale relativizzare quello degli altri. Dal suo punto di vista ha ragione, però...

<sup>41</sup> Condizione perché un circuito possa dirsi autogenerativo è che tutti i collegamenti comunicativi siano a doppio senso, sgombri da ostacoli gerarchici e valutazioni o svalutazioni preventive. Sempre nella

Porena trata que a escola é um caso muito particular de círculo autogerador, com fortes e distintos níveis de competência. Ele reserva todo um capítulo de seu livro para tratar sobre o assunto, pontuando que, anos de trabalho com as crianças e com não especialistas mudaram radicalmente sua relação profissional com a música (PORENA, 2017, 10a, p. 38).

Em síntese, ao elucidar sobre ideias acerca do círculo gerador, Porena trata que “o que está em jogo é a potência geradora do grupo, do encontro entre as pessoas e, portanto, da diversidade” (PONTES, 2018, p. 5-6). Para tal, é o trabalho coletivo que é focalizado, uma vez que esse cria um rendimento maior que a somatória do individual e contrapõe-se ao exercício pautado na competitividade dos integrantes de um grupo.

#### **1.4.5. A busca por uma Cultura de e pela Paz**

Ao refletir sobre o que foi colocado nas seções anteriores, nota-se, em Porena, a preocupação com o outro, com a diversidade, com a flexibilização daquilo que é tido como verdadeiro e único, uma vez que ele propõe um olhar para os vários universos culturais locais que compõe um grande todo. Tomando a reflexão sobre a prática docente como disparadora desta pesquisa, prática que se estabelece na relação com o outro, com o diverso, seja na relação professor X aluno ou aluno X aluno, há de se pensar como será construído o equilíbrio entre essas partes através de um exercício reflexivo que vai de encontro ao outro. Porena propõe ter em vista a construção de uma *cultura de paz*.

“Onde quer que nos voltemos, vivenciamos conflitos a serem resolvidos, antagonismos a serem equilibrados<sup>42</sup>” (PORENA, 2017, 10a, p. 27). Tais conflitos podem ser percebidos numa esfera pessoal ou no âmbito social (que é o interesse aqui), e provoca que se pense numa cultura de paz que leve em consideração, por exemplo, os UCL e as suas diversidades (seja na relação entre seus integrantes, seja com outros universos culturais locais).

Pensar numa cultura de paz, que surge com base na ampliação do olhar sobre a diversidade, não é viabilizar relações não beligerantes, uma vez que o conflito existe na diversidade e, para Porena, olhar para essa diversidade, sem conflitos, é algo impensável. O que ele propõe é a dissociação de resoluções conflituosas que se utilizam de soluções violentas (de

---

nostra concezione, l'autogeneratività di un circuito è massima quando è del tutto paritario l'apporto di chi sa e di chi non sa (ma, ovviamente, sa pensare).

<sup>42</sup> Ovunque ci rivolgiamo, viviamo conflittualità da risolvere, antagonismi da equilibrare.

guerra, por exemplo, e por isso foi usado do termo beligerante). Assim, a ampliação do olhar acerca da diversidade torna-se uma questão da paz, a fim de se evitar a resolução de situações conflituosas de maneira beligerante.

A busca pela compreensão dessa diversidade não é uma tarefa simples, dado o fato de que carece o hábito de soluções pacíficas entre os diferentes, quando tomados num contexto de coletividade, ou seja, falta a técnica para fazê-lo. “Por milênios, o homem desenvolveu uma técnica de defesa-ataque que o levou ao limiar da auto aniquilação, prestando pouca atenção à técnica de *composição* da diversidade com base em sua valorização e não em seu nivelamento”<sup>43</sup> (PORENA, 2017, 10a, p. 27).

Tal desafio também é expresso na percepção sobre a coexistência pacífica dos diferentes. A necessidade dessa é mais facilmente percebida ou necessária quando as situações conflitantes possuem uma amplitude macro, por exemplo, quando se está em risco a sobrevivência dos povos, ou de toda a humanidade. É mais complexo perceber e reconhecer a necessidade dessa coexistência pacífica no cotidiano das relações interpessoais que podem, por exemplo, serem dissimuladas (PORENA, 2017, 10a, p. 28).

Pode-se tomar como um objetivo da IMC a contribuição de tal abordagem sobre o problema da paz, relacionando as provocações anteriormente apresentadas com uma cultura que olha para si, relativiza suas concepções e direciona seu olhar para a diversidade. O que se propõe é refletir sobre uma educação que visa a convivência com o diverso, na qual a competição é substituída pela cooperação e pelo trabalho em conjunto, repensando-se os modos de se trabalhar com o outro, ou seja, uma educação pela e para a paz.

Em Porena, a busca por uma cultura de paz é a forma mais viável de se aumentar as chances de sobrevivência da espécie humana. Relacionando suas teorias com algum campo de aplicação prática (uma vez que se preocupa constantemente em propor um caminho vital e produtivo, no qual prática e pensamento estão inseparavelmente entrelaçados), elabora uma didática para a paz, possível de ser adotada e implementada em todas as etapas formativas, em particular no nível básico, não especializado, no intuito de abrir caminho para uma concepção consciente das relações políticas e com o meio ambiente. Tal concepção é a que se denomina metacultural, exigindo que os universos culturais locais tomem consciência de serem localmente delimitados, o que permitirá que reconheçam a existência de outros universos culturais locais (SÁNCHEZ; PELUSO apud PORENA, 2017, p. III)

---

<sup>43</sup> Da millenni l'uomo ha sviluppato una tecnica di difesa-offesa che lo ha portato alla soglia dell'autoannientamento, ben poco curandosi della tecnica di *composizione* delle diversità fondata sulla loro valorizzazione anziché sul loro livellamento.

### 1.4.6. O Operador Metacultural

As atividades desenvolvidas no Centro Metacultural tiveram como objetivos, dentre outros, teorizar e definir o papel do operador metacultural, aquele que irá viabilizar as práticas educativas transdisciplinares refletidas dentro do Centro e para além desse, mantendo profundo acordo com a IMC. As habilidades específicas desse operador<sup>44</sup> são documentadas em publicações de Porena como, por exemplo, em *L'operatore culturale di base* (1981), *L'attività culturale diffusa* (1983), *Musica Prima* (1979) e *L'ipotesi metaculturale – un'ipotesi per la composizione delle diversità ossia per la sopravvivenza* (2017).

A busca pela definição do papel e funções de um operador metacultural parte da compressão sobre o que é o operador musical, chamado, para os modos e locais de intervenção, *operador musical de base*<sup>45</sup>. A nomenclatura *operador musical de base* sugere que esse modelo de operador teria como foco principal o trabalho com a música. Uma vez que o *operador metacultural* compreende uma função que vai além do ensino musical, tanto o papel quanto a definição de operador musical de base precisou ser expandida. Houve, então, um enriquecimento de sua ação e atuação através de múltiplas facetas agregadas à sua função. Nem todas essas facetas, exercidas pelo operador metacultural, mantinham relação direta com a IMC, já que tal Hipótese não apresentava, ainda, a definição que hoje se tem sobre ela<sup>46</sup> (PORENA, 2017, 10 a, p. 43).

Por volta de 1980, uma nova nomenclatura é atribuída ao Centro: de *Centro Musica in Sabina* para *Centro di Ricerca e Sperimentazione Metaculturale*. Essa alteração se dá após a compreensão de que “restringir a discussão apenas sobre música era muito limitante<sup>47</sup>” (BUČAN, 2014). Expandindo-se as discussões para além dos limites da música, as hipóteses

---

<sup>44</sup> No âmbito dessa pesquisa, o termo “operador” será compreendido segundo a interpretação do termo escrito em língua italiana (*operatore*) na qual, operador é aquele que exerce sua atividade em um campo específico de conhecimento. Assim, operador musical será interpretado como o músico especializado, por exemplo. (Definição feita a partir de consulta online sobre o termo *operatore*. Disponível em: <<https://educalingo.com/pt/dic-it/operatore>>. Acesso em 30 de julho de 2020).

<sup>45</sup> Porena se utiliza, frequentemente, dos termos operador, operador musical, operador musical de base, operador metacultural.

<sup>46</sup> Alcune anche assai lontane dalla futura matrice metaculturale (IMC no era stata ancora formulata).

<sup>47</sup> Restringere il discorso solo sulla musica era molto limitativo.

acerca da função do operador musical também se expandiram e esse passa a ser compreendido como um *operador cultural de base*. Se comparado com o operador musical, o operador cultural de base possui uma extensão de suas competências de natureza transversal e interdisciplinar, com certo enfraquecimento de suas competências específicas. Porém, como a especificidade é uma das características que a sociedade atual exige daqueles que atuam no campo cultural (PORENA, 2017, 10a, p. 43-44), foi constituído o papel do operador cultural de base com especialização, no qual tal especialização é qualquer área cultural, com a incumbência de garantir o caráter básico do trabalho e a metodologia adotada.

Uma vez que o limite territorial de atuação do Centro Metacultural foi se ampliando ao longo dos anos, a forma de atuação do operador cultural de base também se modificou, tomando certas especificidades em direção à metodologia metacultural propriamente dita, o que pode ser notado, por exemplo, na função de gerenciar os círculos autogeradores. Como já se pôde constatar, uma nova compreensão acerca das funções do operador musical de base e do operador cultural de base passam a se fazer necessárias, a fim de se elucidar o que vem a ser o *operador metacultural*.

Podemos vê-lo como o representante de uma categoria que compreende tanto o antigo operador musical de base quanto o operador cultural de base, com ou sem a adição de  $x$  e qualquer que seja a *profundidade cultural* desse  $x$ . Qualquer operador cultural, independentemente do seu nível habitual de intervenção, pode ou não operar metaculturalmente<sup>48</sup> (PORENA, 2017, 10a, p. 44).

Uma vez que a orientação metodológica metacultural está aberta a qualquer pessoa, e sendo esse um bom operador cultural, ele estará propenso a ser tomado como um operador metacultural, o que leva à necessidade de se compreender sua função.

Tratado anteriormente que os integrantes de um círculo autogerador possuem estilos diferentes de pensamento, uma metodologia metacultural deverá orientá-los para a pluralidade de pensamento existente no círculo e também para a capacidade de construir um estilo proporcional à situação na qual o círculo se constituiu. Esse exercício resultará numa maneira metacultural de se pensar e que atribuirá ao operador tal qualificação (operador metacultural). Assim, nota-se que o modo de pensamento metacultural é que define o operador metacultural, e não o contrário.

---

<sup>48</sup> Possiamo infatti vederlo come il rappresentante di una categoria comprendente sia il vecchio operatore musicale di base sia l'operatore culturale di base con o senza l'aggiunta della  $x$  e quale che sia lo *spessore culturale* di questa  $x$ . Qualsiasi operatore culturale, indipendentemente dal suo abituale livello di intervento, può o meno operare metaculturalmente.

Observa-se que a possibilidade de mediação entre os diversos estilos de pensamento presentes no círculo autogerador resulta numa metodologia de intervenção, metodologia essa pautada num pensamento metacultural que, como foi dito, caracteriza o operador metacultural. Assim, um operador metacultural é aquele que possui um papel dentro de um círculo autogerador, com a função de relativização metacultural, ou seja, a função de induzir os participantes à um pensamento metacultural (que não é autoritário, que olha para a diversidade, que busca pela paz). Tal exercício funcional requer, além de um estilo de pensamento adequado, também uma técnica adequada (PORENA, 2017, 10a, p. 45).

Assim, a definição de operador metacultural possui relação direta com seu papel exercido dentro de um círculo autogerador, onde ele é aquele que possui formação metacultural, com características comportamentais distintas do operador musical e do operador cultural. Segundo Porena (2017, 10a, p. 45-46), ele deve:

- (i) Prescindir do princípio da autoridade (o que não implica em sua desvalorização e nem é tarefa fácil de realizar).
- (ii) Ter um olhar para diversidade do círculo, colocando suas crenças entre parênteses, o que distinguirá aqueles que participam do círculo como um operador metacultural daqueles sem um papel específico.
- (iii) Exercitar as técnicas de relativização metacultural, estimulando-a sempre.
- (iv) Monitorar o equilíbrio do círculo em relação ao tempo e à frequência das intervenções (o que exige *tato* do operador metacultural), com disponibilidade e habilidades para tal.
- (v) Compreender e explicar o estilo de pensamento de cada participante, *traduzindo* uma determinada expressão de um estilo para outro.

Ao tratar sobre a figura do operador metacultural na escola, tem-se que quem exerce temporariamente esse papel é o professor, quando assume escolher e usar o círculo autogeracional como estratégia metodológica, ao invés do modelo tradicional de transmissão de conteúdo (PORENA, 2017, 10a, p. 193). Observa-se que o operador metacultural desenvolve uma atividade extremamente especializada e seu papel possui relação com a figura de um mediador<sup>49</sup>. O autor provoca que, se assumirmos que a utilidade social da figura que chamamos

---

<sup>49</sup> No capítulo 2 será abordado o conceito de mediação, o que trará luz sobre o papel de um operador (ou professor) mediador.

de operador metacultural seja reconhecida, quem, onde e como ela se formará? (PORENA, 2017, 10a, p. 49).

### 1.5. Pressupostos Pedagógicos

*[Entrevistador] Mas ... se me permite, quando me ensinaram música no ensino fundamental, lembro-me muito bem que, no primeiro dia a professora veio para a aula, a gente se sentou, ela desenhou cinco linhas no quadro, fez uma linha mais curta abaixo, colocou uma bola nela, virou-se para nós e disse: “crianças, isso é um Dó”. Como é que vocês só chegam, ao mesmo ponto, somente no capítulo V, na pág. 111? De que coisa estão falando primeiro?*

*[Autor] Primeiro?*

*[Entrevistador] Sim, sim ... primeiro, nos primeiros quatro capítulos.*

*[Autor] Ah! De música. Música, primeiro<sup>50</sup>.  
(PORENA, 2017, p. XIV)*

As experiências didático-pedagógicas de Porena e de seus colaboradores, no que diz respeito tanto à música quanto a outras áreas do conhecimento, têm sido muito diversificadas, derivando tanto do trabalho realizado com crianças e jovens sem formação musical prévia, quanto daquele desenvolvido com professores de vários graus de especialização. Neste momento, o foco será observar como os pressupostos filosóficos apresentados até aqui fundamentam a proposta músico-pedagógica do compositor italiano, assim como as práticas apresentadas nesta pesquisa no desenvolvimento do Capítulo 3.

Para a estruturação desta seção, além das leituras realizadas sobre *Esposizione di IMC e di alcuni suoi antecedenti e conseguenti* (Livro 10a - Volume III do projeto editorial mencionado anteriormente), foram utilizados, também, *Musica Prima* (Livro 6 - Volume II) e

---

<sup>50</sup> [Intervistatore] Ma... se permette, quando a me hanno insegnato musica nella scuola elementare ricordo benissimo che il primo giorno l’insegnante è arrivato in classe, ci siamo seduti, ha disegnato cinque righe sulla lavagna, ha fatto un righetto più corto sotto, ci ha piazzato una pallina, si è girato verso di noi e ci ha detto “bambini, questo è il do”. Come mai lei arriva allo stesso punto solo nel Capitolo V, alla pag. 111? Di cosa ci parla prima?

[Autore] Prima?

[Intervistatore] Sì, sì... prima, nei primi quattro capitoli.

[Autore] Ah! Di musica. Musica, prima.

anotações baseadas na conferência ministrada por Dario Peluso no XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), realizado na cidade de Pelotas (RS), no ano de 2019. Embora a conferência tenha sido ministrada em inglês, o texto (escrito em italiano) que norteou a fala de Peluso durante o evento foi cedido pelo mesmo a este autor, a fim de contribuir para a construção e organização desta pesquisa.

### **1.5.1. O início das formulações didático-pedagógicas**

Dentre as variadas atividades que Porena desenvolveu em toda sua trajetória pessoal e profissional, a experiência no ensino musical ocupa um espaço significativamente predominante e configura um ramo de particular interesse para este trabalho. Segundo Peluso (2019), a experiência musical vivida por Porena na cidade alemã de Darmstadt (localizada ao sul das áreas metropolitanas de Frankfurt) e a escrita serial (praticada com sucesso por alguns anos), foram disparadores para um significativo período de crise expressiva e pessoal, período esse que, como já elucidado, levou o compositor italiano a abandonar sua atividade artística durante aproximadamente duas décadas, passando a se dedicar à pesquisa didática e a busca por um novo significado do papel do músico na sociedade contemporânea.

Esse período, em que rompeu com o ambiente de vanguarda, coincidiu com o encontro com Paola Bučan, violoncelista croata que veio a se tornar sua esposa e companheira profissional e com a qual iniciou uma prática de pesquisa e experimentação didática significativas, em Cantalupo, durante quarenta anos. Nesse período, desenvolveram um trabalho junto às crianças das escolas da região de Cantalupo, na busca para encontrar uma nova função para a música e para os operadores musicais<sup>51</sup> fora do ambiente de vanguarda musical do último quarto do século passado (PELUSO, 2019).

O questionamento disparador que os motivou nessa empreitada investigativa foi: “qual o papel do músico na sociedade hoje?”, questão essa que deriva de razões pessoais e necessidades da época (PELUSO, 2019). Esse questionamento levou-os a formular uma série de hipóteses e práticas que, como elucidado por Martino (2004, p.3), foram transcritos em diversos textos que refletem não um pensamento teórico distante de uma aplicação prática, mas uma série de (possíveis) soluções para problemas encontrados junto aos seus alunos.

---

<sup>51</sup> Ver definição na nota de rodapé 43, p. 38.

Em *Musica Prima* (2017)<sup>52</sup>, texto escrito no final dos anos setenta, encontra-se reunido grande parte do espectro de possibilidades para a prática musical de base proposta por Porena, prática essa explorada nos mais de quarenta anos de atividade junto aos seus colaboradores. Tal livro foi enriquecido e atualizado, mas permanece completamente atual. Nele, pode-se encontrar o terreno sobre o qual a IMC começa a dar frutos. É, talvez, o texto de maior difusão e notoriedade de Porena, no qual está presente uma reflexão sobre o pensamento musical e sobre as oportunidades educacionais que ele oferece, tornando-se o alicerce de futuras experiências musicais de base. Há, em tal obra, um estilo de pensamento metacultural (PORENA, Livro 6, 2017, p. VI-VII).

O subtítulo de *Musica Prima* - “A composição musical: um instrumento da prática cultural de base na escola e no território<sup>53</sup>” – permite que alguns pontos centrais da obra sejam apresentados, a fim de se compreender o que Porena trás em tal texto. A primeira reflexão a ser feita é sobre a ideia de composição musical. Essa não faz alusão a uma referência ampla ou genérica a respeito da música, mas sim sobre uma atividade específica no que diz respeito ao fazer musical, na qual a composição é um instrumento de ensino, e não um fim em si mesmo. Já sobre “um instrumento da prática cultural de base”, nota-se, aqui, os primeiros indícios de aplicabilidade da IMC. Por fim, “na escola e no território”, sugere que essas são as áreas básicas para se realizar as atividades de que trata o livro, tomando-se território por cidades periféricas às grandes capitais (PORENA, Livro 6, 2017, p. XV).

### **1.5.2. A atividade composicional como atividade musical de base**

A prática didático-pedagógica musical de Porena está intimamente ligada à escuta, à composição e à improvisação, práticas essas alinhadas à segunda geração dos métodos ativos em Educação Musical, como já elucidado anteriormente. Está presente também, em sua prática, as formas de grafia do som, concebidos localmente pelo coletivo presente na sala de aula, distinto em cada grupo, sistema esse que acaba por se tornar um modo não tradicional de registro sonoro, mas que não negligencia a utilização da escrita tradicional.

---

<sup>52</sup> A primeira versão data de 1979 e a versão do editorial aqui mencionado data de 2017.

<sup>53</sup> La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio.

Seu trabalho músico-educacional acontece fundamentado no binômio análise – produção (*capire per fare, fare per capire*<sup>54</sup>), proposto por Porena em *Musica Prima* (2017) e estruturado com base em atividades caracteristicamente composicionais, nas quais os alunos estão o tempo todo lidando com sons e, ao mesmo tempo, pensando a respeito de como organizá-los, quais as características que tais sons possuem e quais as diversas formas de serem registrados.

É proposto um ensino musical que parta de elementos básicos comuns a todos (por isso tidos como *di base*) e que não negligencie aqueles sem formação técnico-musical prévia, tomando como disparadores prévios do fazer musical os parâmetros do som<sup>55</sup>. Tratando sobre o porquê de iniciar as atividades musicais com tais elementos, mesmo sendo eles abstratos, ao invés de se utilizar de canções populares ou canções de ninar, compreendidas como um material dotado de uma suposta simplicidade, Porena elucida que tais objetos (as canções) não são nada simples. Geralmente elas são carregadas de um valor cultural, por vezes secular, muito difíceis de se analisar, “mas a sociedade – a cultura dominante – tende a vendê-las como elementares, impedindo seu reconhecimento pelo que são<sup>56</sup>” (PORENA, 2017, 6, p. 134).

Há de se recordar que a contribuição da IMC para o pensamento didático-pedagógico de Porena não está em apresentar conteúdos e conceitos pré-estabelecidos a serem utilizados nas aulas de música, mas sim na variedade de formas que se apresentam para se pensar a experiência musical, sem negligenciar nenhuma dessas formas. Nessas, os processos de aprendizagem do aluno, que é incentivado a considerar válidos todos os seus critérios analíticos básicos e a usá-los, merece especial atenção. Abre-se mão da autoridade e da verdade absoluta, seja na atividade analítica ou na composicional, buscando o desenvolvimento da autonomia do mesmo (PORENA, 2017, 10a, p. X).

Pode-se entender que, a prática musical, fundamentada no exercício de composição e análise, é uma atividade que deve ser compreendida como uma das particularidades da atividade cultural tida como *de base*. Há de se recordar que, *de base*, não implica numa atividade compreendida num contexto de gradação, estruturada ou planejada a partir de níveis e que prepara ou direciona para outra atividade de maior complexidade, mas nem por isso sendo compreendida como uma atividade de fácil execução. Se anteriormente foi utilizada uma

---

<sup>54</sup> Entender para fazer – fazer para entender (PORENA, 2017 10a, p. 190).

<sup>55</sup> São considerados parâmetros do som: altura, duração, intensidade e timbre.

<sup>56</sup> Solo che la società – la cultura dominante – tende a spacciarli per elementari, impedendone il riconoscimento.

definição para o termo *de base* apresentado por Peluso (2019), aqui, lê-se a definição do mesmo, a partir da proposição de Porena:

A qualificação ‘de base’ deve ser entendida de duas maneiras: sociopolítica, por assim dizer, e psicopedagógica. Num sentido sociopolítico, uma vez que a atividade assim descrita é de natureza geral, não especializada, para não excluir de fato ninguém; (...) ao mesmo tempo, os instrumentos mentais implementados estão em consonância com inúmeras outras áreas: da lógica à linguística, à psicologia e à informática, enfim, possuem um amplo valor interdisciplinar: daí a interpretação psicopedagógica do termo ‘di base’<sup>57</sup> (PORENA, 2017, 10c, p. 19).

A abordagem da atividade musical tomada como *de base* estende-se por todo o itinerário formativo da vida do músico, seja ele um intérprete ou um compositor, uma vez compreendida que, tal proposta, de um fazer musical fundamentado em uma perspectiva pedagógica que parta da base, não se resume a uma primeira abordagem da música tida como iniciação musical. Toma-se, então, que a experiência musical *de base*, em particular em sua capacidade composicional, participa da construção dos fundamentos específicos da formação musical do indivíduo, devendo, também, ser tomada como uma atividade pertencente a cada cidadão (PELUSO, 2019).

Nota-se a complexidade na interpretação do pensamento *de base* trazido na proposta de ensino musical apresentada por Porena. Porém, ao compreender que a utilização de elementos básicos elementares, comuns a todos os cidadãos inseridos em um contexto cultural qualquer, possui um caráter e valor interdisciplinares criando-se, através do ensino musical, um caminho possível para se conhecer os blocos de construção nos quais as culturas estão alicerçadas. Deste modo, permite-se compreender e analisar a própria pessoa inserida num contexto e fazer operações de modulação por conta própria (num movimento de exercício auto reflexivo) e também por conta das outras pessoas (ao compreender a diversidade cultural que as cerca).

Pode ser que a composição não seja tomada como tão valiosa, se a perspectiva adotada for uma visão pedagógica e didática que tome o produto final como significante do processo. Porém, é essencial observar a atividade composicional como significante de um itinerário composto por uma sucessão de estágios que possuem uma lógica que os integra. Enquanto

---

<sup>57</sup> La qualifica di base va intesa in duplice senso: socio-politico, per così dire, e psicopedagogico. In senso sociopolitico, in quanto l’attività così qualificata è di natura tanto generale, non specialistica, da non escludere di fatto nessuno, (...) nel contempo gli strumenti mentali messi in opera sono in condominio con innumerevoli altri ambiti applicativi, dalla logica alla linguistica, alla psicologia, all’informatica, in breve hanno ampia valenza interdisciplinare: di qui l’interpretazione psicopedagogica del termine ‘di base’.

atividade metacultural, é importante que haja nesse percurso composicional um processo individual ou coletivo que, mesmo socialmente fundado, esteja imune ao condicionamento de modelos impostos e pré-estabelecidos culturalmente (PORENA, 2017, 6, p. 71).

Numa perspectiva didático-pedagógica generalizada, a composição interessa não tanto aos objetos que produz (as 'obras'), mas ao itinerário ao longo do qual ela se desenvolve, à sucessão de etapas e à lógica que as integra. É essencial, sempre na mesma perspectiva, que este processo seja claramente reconhecível (isto é, individual e coletivamente retrátil) por todos os participantes: isso é experimentar a atividade composicional como **MODELO INTERDISCIPLINAR DE UMA ATIVIDADE SEMIÓTICA** (ou seja, produtor de signos) **SOCIALMENTE FUNDAMENTADA**, mas relativamente imune ao condicionamento dos modelos impostos pela nossa sociedade (ideológicos, modelos de mercado, etc.)<sup>58</sup> (PORENA, 2017, Livro 6, p. 71).

O binômio composição – análise traz em si a ideia de uma alternância perene entre momentos analíticos e composicionais durante o desenvolvimento da atividade musical proposta, atividade essa de caráter composicional. Tal alternância é compreendida no exercício constante do fazer (compor) para entender e entender (analisar) para fazer. São expressões aproximadamente equivalentes que sugerem que, no percurso do ato composicional, estão implícitas ferramentas de análise e ferramentas de criação (PELUSO, 2019).

Antes de se alcançar o objeto esperado (a obra), realiza-se uma análise factual do processo, dentro de uma perspectiva metacultural, tornando-se consciente das ferramentas mentais que serão utilizadas para o fazer musical, sejam essas básicas ou mais ou menos culturalizadas. Uma vez reconhecidas tais ferramentas, elas serão usadas para, então, uma análise acerca do projeto a ser desenvolvido, ou seja, tais ferramentas serão direcionadas para o ato de produzir. Destaca, aqui, a importância da conversão produtiva dentro desse espectro de instrumentos analíticos (PELUSO, 2019).

Este é o ponto de partida para planejar uma atividade musical básica que diremos "com uma orientação metacultural", um termo de Porena que significa basicamente "destinado a conhecer e entender os mecanismos de

---

<sup>58</sup> In una prospettiva didattica-pedagogica generalizzata la composizione non interessa tanto per gli oggetti che produce (le 'opere'), quanto per l'itinerario lungo cui si svolge, per la successione degli stadi e la logica che li integra. È essenziale, sempre nella stessa prospettiva, che questo processo sia chiaramente riconoscibile (cioè individualmente e collettivamente ripercorribile) da tutti i partecipanti: questo per sperimentare l'attività compositiva come **MODELLO INTERDISCIPLINARE PER UN'ATTIVITÀ SEMIOTICA** (cioè produttrice di segni) **SOCIALMENTE FONDATA**, ma relativamente immune dal condizionamento ai modelli imposti dalla nostra società (modelli ideologici, di mercato ecc.).

pensamento que a tornam possível". A tese subjacente é que analisar o que foi feito espontaneamente permite controlar melhor o que você faz, em seguida, conscientemente<sup>59</sup> (PELUSO, XXIX Congresso da ANPPOM, 2019).

Há de se destacar a importância da atividade musical de base partir de atividades realizadas com as crianças. Em *Musica Prima* (2017) encontra-se firmemente enraizada uma intuição, carregada de consequências operacionais, de que o trabalho com as crianças é a melhor forma de acessar a base cultural na qual estão inseridas, permitindo uma percepção e um estudo crítico dessa. Isto posto, a atividade musical deve lidar com uma música que seja concebida e criada a partir de um pensamento elementar e livre de condicionamentos<sup>60</sup>, ou seja, infantil<sup>61</sup>. É na intersecção dessas duas vertentes (elementar e incondicionado) que a IMC é descoberta e os conceitos de cultura de base e experiência musical de base serão melhor compreendidos. Entende-se que, por pensar de forma mais direta, imediatista, e por possuir um pensamento menos sobrecarregado culturalmente, as crianças são o caminho para esse tipo de prática (PORENA, Livro 6, 2017, p. VII).

### 1.5.3. A escuta como ponto de partida para a atividade musical de base

O ponto de partida para a atividade musical de base está no exercício da escuta. O ato composicional se utiliza de sons não codificados, o que não deve ser tomado como uma fase preparatória para o fazer musical com sons codificados. Não é traçada uma relação de subordinação entre tais atividades, uma vez que são práticas possíveis de serem realizadas durante todo o percurso musical. Está implícito um caráter de informalidade no exercício de criação com sons não convencionais, no qual, informal:

---

<sup>59</sup> Questo è il punto di partenza da cui progettare un'attività musicale di base che diremo "a orientamento metaculturale", un termine di Porena che significa sostanzialmente "volta a conoscere e capire i meccanismi del pensiero che la rendono possibile". La tesi sottesa è che analizzare ciò che si è fatto spontaneamente permette di controllare meglio quello che si fa poi conscientemente.

<sup>60</sup> Esse é um desafio! Nota-se que as crianças se encontram cada vez mais "formatadas" por padrões estilísticos e gêneros musicais, o que se torna um complicador para atividades de criação musical que visem ser desprovidas de condicionamentos.

<sup>61</sup> As crianças não são as únicas capazes de raciocinar usando apenas ferramentas lógicas elementares, mas certamente são facilitadas para fazê-lo, uma vez que não têm outras! A experiência musical básica, como todas as experiências básicas, é perfeitamente acessível aos 'adultos' que aceitam o desafio de tentar pensar como as 'crianças' fariam ((PORENA, Livro 6, 2017, p. VII).

É um termo que Boris reconhece como impróprio, emprestado das artes figurativas dos anos 1900, mas em várias etapas ele reconhece que é um termo que torna a ideia de uma atividade não rígida e, acima de tudo, é um termo que os meninos gostaram, permaneceu impresso neles e, conseqüentemente, em seu uso<sup>62</sup> (PELUSO, XXIX Congresso da ANPPOM, 2019).

Tem-se que o informal trabalha com um material sonoro de caráter mais genérico, não restrito ao âmbito das notas musicais tão somente. A fonte sonora poderá variar, caracterizando o som como simples ou complexo, sendo que o mais simples pode ser compreendido como aquele que saberemos definir os parâmetros que o compõe, como seu timbre, altura, intensidade e duração (PELUSO, 2019).

A escolha por tal material se dá por ser mais facilmente produzido por todos, uma vez que, para tal ação de criação, não é necessário nenhum nível de especialização para se começar a manipular esses sons e compor com eles (PELUSO, 2019). Em *Musica Prima* (2017), por exemplo, encontram-se exemplos de atividades com vocalizações livres que se utilizam de vogais, explorando movimentos melódicos com glissandos<sup>63</sup> ascendentes e descendentes ou leituras de gráficos que sugerem duração do som.

O que se nota é que tal repertório sonoro, que pode variar entre palmas, sons vocálicos, lápis percutindo sobre a mesa, ao ter um caráter elementar e acessível a qualquer indivíduo com formação musical ou não, acaba por não constranger ninguém e é um material disponível imediatamente, sendo igualmente útil para a atividade musical de base e não excludente. Todas as operações composicionais e formais são possíveis, incluindo o registro sonoro que produzirá uma partitura a ser executada pelo grupo (PELUSO, 2019).

Neste processo, a exploração do silêncio em relação ao som se dá na mesma proporção, estimulando um trabalho que resulta na gestão de tempo e forma musicais, uma vez manipulados som e silêncio dentro da relação tempo – espaço.

É um tipo de atividade musical na qual é importante que aconteça um movimento de troca de papéis, sendo que, ora o professor conduz a atividade, ora o aluno, a fim de que todos se envolvam no fazer musical, seja como instrumentistas ou como regentes. Essa troca permitirá

---

<sup>62</sup> Il termine “informale” è un termine che Boris riconosce come improprio, mutuato dalle arti figurative del ‘900, però in più passi riconosce che si tratta di un termine che rende l’idea di un’attività non rigida e soprattutto è un termine che piaceva ai ragazzi, è rimasto loro impresso e di conseguenza nell’uso.

<sup>63</sup> “Glissando é um ornamento relativamente moderno que consiste no deslizamento rápido entre duas notas reais. Na execução, o glissando tira o seu valor do final da primeira nota real” (MED, 1996, p. 327).

uma ação reflexiva sobre os papéis envolvidos neste jogo musical permitindo, possivelmente, uma melhor compreensão do funcionamento do grupo.

Desenvolver tal exercício em salas heterogêneas, ricas em diversidade cultural, favorecerá a identificação com o outro e um olhar para a diversidade, princípios que estão implícitos na IMC elaborada por Porena e seus colaboradores. Confiando a prática de gerenciamento da atividade a cada um dos integrantes do grupo, “produções sonoras inusitadas e pontos de vista únicos serão analisados com especial cuidado e sua execução será confiada ao restante da classe<sup>64</sup>” (PELUSO, 2019). Como o informal não requer nenhuma habilidade especializada, cada participante pode assumir imediatamente qualquer papel na atividade coletiva.

#### **1.5.4. O planejamento e a documentação da atividade cultural de base**

Ao tratar sobre a utilização de elementos culturais básicos elementares na busca por um fazer musical que contemple a todos os indivíduos em suas particularidades, corre-se o risco de acreditar que tal atividade está, espontaneamente, disposta e acessível a todos, sendo dispensável que tais atividades sejam realizadas por um operador específico. Caminhar na direção desse pensamento apresenta, ao menos, dois riscos: o primeiro é o de se esquecer que os materiais básicos que parecem elementares já possuem, em si, uma grande estratificação cultural por trás deles.

Outra objeção que foi levantada: por que não partimos, em vez do conceito abstrato de duração, de objetos musicais simples e amplamente conhecidos como canções populares ou canções de ninar infantil. A resposta só pode ser drástica: eles são tudo, menos objetos simples (muitas vezes um lugar de estratificações culturais centenárias que são muito difíceis de analisar); só que a sociedade - a cultura dominante - tende a considerá-los elementares, impedindo seu reconhecimento e utilizando-os como veículo de conteúdo ideológico. Mas isso deve ser desmistificado<sup>65</sup> (PORENA, 2017, Livro 6, p. 134).

---

<sup>64</sup> ...produzioni del suono insolite e punti di vista unici andranno analizzati con particolare cura e la loro esecuzione andrà affidata anche al resto della classe.

<sup>65</sup> Un'altra obiezione che ci è stata mossa: perché non partiamo, anziché dal concetto astratto di durata, da oggetti musicali semplici e largamente conosciuti come il canto popolare o le filastrocche infantili. La risposta non può che essere alquanto drastica: si tratta di oggetti tutt'altro che semplici (spesso luogo di plurisecolari stratificazioni culturali assai difficili da analizzarsi); solo che la società - la cultura dominante - tende a spacciarli per elementari, impedendone il riconoscimento e utilizzandoli come veicolo di contenuti ideologici. Ma proprio questi vanno demistificati.

E o segundo risco é o de perder de vista que uma atividade composicional, de caráter didático-pedagógico, possui um itinerário lógico que necessita ser planejado, seja em fases sucessivas ou em etapas que permitam ressignificar o processo criativo, reconstruindo-o e reinterpretando. O olhar está no desenvolvimento da atividade, e não no objeto final. Essas são razões pelas quais a atividade básica não pode ser deixada à iniciativa espontânea dos alunos ou de um operador despreparado (PELUSO, 2019).

Neste contexto, o operador responsável por articular a atividade musical exercerá certa influência sobre a prática criativa, a fim de tornar claro tanto o caminho a ser percorrido durante a atividade, quanto de assegurar-se do caráter *de base* dos elementos utilizados em tal processo. Tal controle não deve ser do tipo regulatório, impositivo, no qual o operador específico transmita conteúdos pré-fabricados culturalmente. Ele deve propor uma atividade que possua um caráter reflexivo (fazer para entender, entender para fazer) e que não assuma nenhuma premissa cultural e ideológica como garantida ou pré-estabelecida (PELUSO, 2019).

Deste modo, compreende-se atividade musical como aquela que integra composição, análise e execução como etapas de um mesmo exercício, inserido num contexto de prática musical de base.

O termo 'composição' como o usamos aqui inclui 'improvisação' (composição improvisada) e implica 'análise' e 'performance' como momentos de verificação. Em particular, a prática da performance (vocal e instrumental) deve, portanto, ser iniciada simultaneamente com a composição, pelo menos conforme exigido pela atividade composicional. Para o estudo dos instrumentos, assim como do canto, consulte os métodos em uso<sup>66</sup> (PORENA, 2017, Livro 6, p. 54).

Ao tratar sobre como documentar as atividades musicais realizadas junto aos alunos, Peluso (2019) expõe que talvez não seja prioridade realizar registros e documentações nos estágios iniciais dessas<sup>67</sup>. Porém, conforme as observações sobre as práticas forem se

---

<sup>66</sup> Il termine 'composizione' come qui lo usiamo, comprende 'improvvisazione' (composizione improvvisata) e sottintende 'analisi' e 'esecuzione' come momenti di verifica. In particolare va quindi avviata, contemporaneamente alla composizione, la pratica dell'esecuzione (vocale e strumentale), almeno per quanto richiesto dall'attività compositiva. Per lo studio degli strumenti, come per il canto, si rimanda ai metodi in uso.

<sup>67</sup> O autor desta pesquisa acredita na eficácia de se registrar as atividades desde o primeiro contato com os alunos, seja para se ter uma documentação informal do início da aprendizagem musical, seja para, noutro momento, estabelecer comparativos utilizando os materiais elaborados pelos alunos durante o todo o processo desenvolvimento musical dele. Tais registros, utilizados na prática docente deste que

expandido, em consequência de uma riqueza de detalhes do repertório sonoro explorado e de como ele será organizado, produzir uma documentação passa a ser ação importante e necessária. Um caminho possível seria realizar um registro informal das composições, recorrendo-se a uma grafia musical não tradicional. Para tal, deve-se procurar soluções gráficas próprias dos alunos. Se a atividade contemplar uma reflexão sobre processos de criação utilizados na música tradicional, registros convencionais serão bem-vindos.

Ao trabalhar com registros sonoros elaborados pelo grupo, comparar os mesmos com a notação musical tradicional e observar quais são as soluções dadas pela tradição, poderá apresentar divergências, o que “permitirá não apenas refletir sobre a praticidade do sistema de notação tradicional, mas também apreciar seus limites para alguns tipos de composição e aprender a resolver os problemas da notação musical de tempos em tempos” (PELUSO, XIX Conferência da ANPPOM, 2019).

#### **1.5.5. A atividade musical de base e a utilização de sons codificados**

Até o momento, a reflexão feita sobre as propostas de atividade musical, pautadas nas proposições de Porena, tomou como ponto de partida àquelas feitas com base na utilização sons “informais” e “não codificados”. Trata-se, agora, sobre a atividade composicional de base realizada com “sons codificados”. Tal atividade terá os mesmos critérios adotados para a atividade com sons informais e não codificados, acrescentando-se alguns elementos retirados da tradição musical.

A composição com sons codificados utiliza-se de notação musical tradicional e da produção de partituras convencionais, mas, assim como nas atividades que se utilizam dos sons informais, nos estágios iniciais da atividade a documentação codificada (partituras) pode não ser necessária. Um exemplo de prática convencional utilizada no ensino de música e que pode ser explorada nesse trabalho com sons codificados é a prática apresentada pelo educador musical húngaro Zóltan Kodály (1882 – 1967), que se utilizava do *manossolfa*<sup>68</sup> em sua

---

escreve, vão desde anotações informais até filmagens e gravações que são, posteriormente, compartilhadas com os alunos.

<sup>68</sup> Segundo Lisboa (2005, p. 32 apud MOREIRA, 2017, p. 140), “*manossolfa* é uma técnica de solfejo em que cada nota é associada a um sinal feito com as mãos, dividindo-se nas categorias falado (para fixar a associação das notas com os sinais específicos), entoado (em que já é aplicada a entonação correta das notas ao associá-las aos sinais), simples (a uma voz) e desenvolvido (a duas ou mais vozes)”.

proposta de alfabetização musical. Essa sugestão, inclusive, é dada por Porena em *Musica Prima*. Também outras práticas de ensino musical existentes poderão ser exploradas em atividades com sons codificados.

Há o uso do pentagrama e a atividade musical atingirá, de forma lenta e gradual, a extensão de uma oitava, uma vez que começará com algumas notas, permanecendo por um longo tempo na extensão do intervalo de uma quinta justa, localizada entre as notas Ré e Lá. O âmbito de uma quinta justa é escolhido arbitrariamente, mas aconselhável, uma vez que admite uma certa variedade combinatória de sons, contida dentro de um limite (extensão) facilmente gerenciável (PELUSO, 2019).

Em *Musica Prima* (2017), a atividade composicional pautada na utilização de sons codificados ocupa a segunda parte da obra, mas tal assunto é abordado, ainda de forma mais ampla, em outro texto de Porena: *Per La Composizione* (1973). Essa é uma obra muito útil para ser utilizada no ensino conservatorial, ou seja, no ensino especializado de música. Em tal obra, a atividade musical está fundamentada em quatro partes, cada uma dedicada a uma etapa diferente dentro do caminho composicional (composição monolinear, bilinear, polilinear e estrutural) e a abordagem de base, aqui, também é interdisciplinar. Ao invés de se pensar em melodia ou polifonia, pensa-se em linhas, uma vez que a ideia de linearidade pode ser transferível para muitas áreas da experiência: “também neste caso Porena está interessado na análise do itinerário lógico em que consiste o processo composicional, mais do que pela análise do objeto musical produzido<sup>69</sup>” (PELUSO, XIX Conferência da ANPPOM, 2019).

Na última parte de *Per La Composizione* (1973), encontram-se exemplos musicais que contextualizam o aluno, historicamente, quanto a coexistência de vários estilos de atividade composicional. Em tal obra, cada exercício é derivado de uma experiência da turma, sendo que um exercício realizado passa a ser proposto com um guia para a concretização de outras experiências que se encontrem nos moldes do exercício anteriormente proposto (PELUSO, 2019).

*Per La Composizione* (1973) teve pouco sucesso em seu lançamento, por várias razões. A inserção de tal texto, no âmbito dos conservatórios, foi de difícil idealização. É uma obra na qual Porena relega a tonalidade e a dodecafonias, sistemas mais praticados e vigentes na época: “hoje, talvez seja de maior utilidade, visto que o ensino de composição hoje não tem mais que

---

<sup>69</sup> Anche in questo caso Porena è interessato all'analisi dell'itinerario logico in cui consiste il processo compositivo, più che all'analisi dell'oggetto musicale prodotto (si tenga presente che il testo è di supporto a un'attività didattica).

lidar com escolas musicais tão limitadas e rígidas como poderiam ser nos anos 1970” (PELUSO, XIX Conferência da ANPPOM, 2019).

### **1.5.6. A atividade musical de base no âmbito da escola regular**

Sem o objetivo de se delongar sobre as discussões e reflexões trazidas por Porena no que diz respeito ao papel da escola na sociedade tradicional, apresenta-se, aqui, como o compositor italiano sugere que a atividade musical de base seja feita no contexto dessa.

Ao refletir criticamente sobre o papel da escola no contexto atual, Porena trata que tanto essa quanto a sociedade estão frequentemente focadas num exercício de heteroformação, pautado na transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos. Ainda que tal exercício de transmissão não seja um problema em si, tomando-se como ponto de observação a diversidade frente às diferentes culturas existentes e o desafio de colocá-las em colaboração, atividades voltadas para um exercício de auto treinamento se tornam preciosos nesse momento (PELUSO, 2019). E é nesse exercício de construção da autonomia e de um olhar voltado para o outro que as atividades com a música se desenvolvem.

Por que a música? A música foi escolhida para as atividades de Porena e Bučan por ser um campo profissional especializado possível de fácil abstração: não é necessário usar conceitos extramusicais para produzir e compor sons e, portanto, é simples construir projetos com os parâmetros adequados do som sem recorrer a modelos culturais pré-estabelecidos<sup>70</sup> (PELUSO, 2019).

Porena propõe que a música possui uma capacidade de valência, ou seja, de estabelecer ligações e relações, compreendendo que ela é um componente essencial da cultura, componente esse que possui uma função social e tem reverberação no âmbito psicológico. É exatamente por possuir tal capacidade que a música possibilita uma disponibilidade para o diverso, o que justifica a relevância da prática musical se fazer presente na escola (PONTES, 2018, p. 7).

Já foi tratado que a composição musical, baseada na utilização de elementos tidos como elementares, pode se utilizar de códigos estabelecidos tradicionalmente ou também da ausência desses. Quando a escola se utiliza de um ensino musical pautado na segunda situação descrita

---

<sup>70</sup> Perché la musica? La musica è stata scelta per l'attività di Porena e Bučan perché è il loro ambito professionale specialistica, ma anche perché si presta in quanto è un'attività di facile astrazione: non è necessario, per produrre e comporre suoni, utilizzare concetti extramusicali, ed è quindi semplice costruire dei progetti sui parametri propri del suono senza ricorrere a modelli culturali preconstituiti.

(ausência dos códigos musicais convencionais), ela explora uma oportunidade de trabalho que investe na formação de códigos próprios dos alunos, a partir da coleta, análise e classificação dos materiais sonoros utilizados pelo grupo e possíveis métodos de produção, o que pode se estender até as primeiras sequências sonoras e organizações gráficas simples propostas pelos alunos (PELUSO, 2019).

Há, ainda, uma ênfase na importância dessas atividades básicas no que diz respeito tanto à formação musical do indivíduo quanto à sua formação humana. Ao produzir para adquirir, reflexivamente, instrumentos cognitivos e analíticos, possibilitará ao aluno um modelo de desenvolvimento que ele utilizará tanto no campo específico musical quanto num contexto mais amplo e geral de seu desenvolvimento.

Relacionando o porquê de se utilizar elementos de base nas atividades musicais com a presença no ensino musical na escola, Peluso (2019) trata que esse foi um caminho encontrado por Porena e Bučan para lidar com o fato de que, no contexto da educação musical italiana, o ensino de música passou a ser confiado àqueles sem formação específica para o desenvolvimento de uma atividade musical.

A solução para esse problema, proposto por Boris Porena e Paola Bučan foi, em vez de tentar fortalecer o status "disciplinar" da música, na ausência de figuras profissionais adequadas, concebê-la como uma atividade interdisciplinar que poderia ser conduzida usando critérios lógicos de base e, se necessário, também na completa ausência de habilidades especializadas por parte do operador, desde que sejam cuidadosamente planejadas e orientadas de forma reflexiva ou, para usar o léxico de Porena, metacultural<sup>71</sup> (PELUSO, XIX Conferência da ANPPOM, 2019).

Mesmo que tais atividades, propostas como de base, tenham o intuito de contemplar aquele que não possui formação específica para desenvolver conteúdos musicais juntos aos alunos, o operador cultural de base (e metacultural) necessita de um treinamento cuidadoso e grande atenção metodológica para que possa desenvolver suas atividades alinhadas às propostas da IMC trazida por Porena e pelos seus, e a atividade prática e teórica de Porena tem sido orientada nessa direção nas últimas décadas.

Sem tomar a discussão sobre o papel do operador metacultural na sociedade italiana como uma questão já solucionada, as atividades de Porena ainda visam contemplar a formação

---

<sup>71</sup> La soluzione a questo problema proposta da Boris Porena e Paola Bučan è stata, piuttosto che cercare di rafforzare lo status "disciplinare" della musica in assenza di figure professionali adeguate, quella di concepirla come un'attività interdisciplinare che si potesse condurre utilizzando criteri logici di base e, se necessario, anche nella completa assenza di specialismo da parte dell'operatore, purché attentamente pianificata e orientata in senso riflessivo o, per usare il lessico di Porena, metaculturale.

desse, dado o fato de que a escola pública, por vezes ainda pautada no modelo de transmissão de conhecimento, encontra-se alicerçada num estado obsoleto que não fornece aos alunos as ferramentas necessárias para se viver na sociedade atual, repleta de diversidade e divergências culturais. Pensar numa proposta de ensino reflexiva, que parta das premissas da IMC e de uma experiência factual com as crianças, é de grande ajuda aos professores e operadores culturais em geral (PELUSO, 2019).

Uma vez que a composição musical, nutrida por elementos tidos como de base, opera com os mesmos critérios de composição de diversidade, semelhanças, oposições e identidades adotadas diariamente, muitas vezes inconscientemente, ao se atuar em sociedade, pode-se notar que tal trabalho musical possui aspirações políticas, no sentido de que pretende, explicitamente, produzir um efeito na sociedade. Observa-se então que, no contexto da educação musical, os modos de ação, pautados nos pressupostos de Porena, não servem para qualquer tipo de trabalho com música (PONTES, 2018, p. 7-8).

### 1.6. Mas, afinal, o que é *Kinder-musik*?

*música feita e para fazer  
encontrada e para encontrar  
escrita e para escrever  
para jogar, estudar,  
ou ainda para nada  
participantes, executores  
autores acima de 6 anos<sup>72</sup>  
(PORENA, 2017, Livro 5, n.p.)*

Esta seção tem por finalidade apresentar *Kinder-musik*, obra de Porena que, partindo de um recorte específico que fora resultante da vivência de alguns jogos propostos pelo compositor italiano (apresentados, posteriormente, no Capítulo 3), tornou-se objeto de exploração e investigação para elaboração e concepção desta pesquisa.

*Kinder-musik* é uma obra que foi escrita no ano de 1973, antes das formulações acerca da IMC e das experiências tidas como *de base*. Trata-se de uma investigação sobre as possibilidades de inovação no que diz respeito ao ensino composicional e, por consequência, da escrita musical (PORENA, 2017, Livro 5, p. XII). Possui uma estrutura dividida em grupos de atividades tomadas por *Coleções* (jogos, exercícios, projetos) e intercalados por séries de

---

<sup>72</sup> Musiche fatte e da farsi; trovate e da trovarsi; scritte o da scriversi; per gioco, per studio; o anche per nulla; partecipanti, esecutori, autori dai 6 anni in su.

*Interlúdios*. Há sete *Coleções*, cada uma delas formada por dez propostas de atividades. Já os *Interlúdios* formam um total de seis, compostos por cinco partes. Tem-se como resultante um total de 100 intervenções que se apresentam intercalando *Coleções* e *Interlúdios*, estruturados da seguinte forma:

1. Dieci giochi a due  
Interludio I
2. Dieci esercizi die missione vocale  
Interludio II
3. Dieci materiali per più di due esecutori  
Interludio III
4. Dieci coordinamenti  
Interludio IV
5. Dieci incontri di percussione  
Interludio V
6. Dieci utilizzazioni eterodosse  
Interludio VI
7. Dieci progetti ambiziosi

Partindo da exposição feita no projeto editorial de 2017, sobre as sete *Coleções* contidas em *Kinder-musik* e as propostas de atividades musicais ali contidas, tem-se que:

- A primeira série de atividades, a coleção *Dieci giochi a due*, é concebida como um percurso de jogos. Ali, há o intuito de familiarizar participantes com uma atitude lúdica e experimental, frente ao som e sua produção (alguns jogos contidos nessa *Coleção* serão tratados no Capítulo 3).
- A série seguinte, constituída pela coleção *Vocali – Consonanti: Dieci esercizi die emissione vocale con o senza accompagnamento ritmico*, é composta por exercícios que se utilizam de vogais e consoantes como materiais de exploração sonora. Nela, o trabalho com o material sonoro começa na emissão vocal.
- Na série *Dieci materiali per più di due esecutori*, alguns materiais musicais são previamente estabelecidos para o fazer musical (como, por exemplo, sequências rítmicas e melódicas) e expande-se o número de participantes sugeridos para o desenvolvimento das propostas.

- Já na série *Dieci coordinamenti per esecutori e direttore (direttori)* entra em questão a dimensão social do jogo, que é expandida para além de dois executores, onde os participantes são convidados a planejar juntos, buscando acordos.
- Na série *Dieci incontri di percussione con o senza interventi estranei* expande-se a compreensão do jogo para “outros aspectos da atividade coletiva, fora daqueles especificamente concebidos, por meio da ampliação do número de parâmetros sonoros envolvidos na atividade<sup>73</sup>” (PORENA, 2017, Livro 5, p. XXI). Com o uso das chamadas intervenções estranhas, há, aqui, o aparecimento do inesperado. “Essa *estranheza* das intervenções é um precursor do uso metacultural da ‘perturbação’ como técnica de geração de informações, numa espantosa reversão do conceito de ‘erro’<sup>74</sup>” (PORENA, 2017, Livro 5, p. XXII).
- Na série *Dieci utilizzazioni eterodosse – cose fare con radio, giradischi e registratore*, nota-se a utilização de elementos musicais convencionais, como instrumentos ou uma formação coral, combinados à utilização de materiais não ortodoxos, como rádio e gravadores, para o desenvolvimento das atividades.
- Por fim, na série *Dieci progetti ambiziosi*, Porena traça um possível caminho para futuras expansões e utilizações de *Kinder-musik*. É nessa série que a obra reflete sobre si mesma “e se encontra aberta, a primeira etapa de uma longa jornada de prática e pensamento<sup>75</sup>” (PORENA, 2017, Livro 5, p. XXII).

A obra transmite um sentido de descoberta participativa e de exploração. É um livro que tenta pensar, abordando o problema (a atividade musical sugerida) de diferentes pontos de vista, numa didática musical que é direcionada para os mais jovens (PORENA, 2017, Livro 5, p. VI), mas que não se encerra nesse público, como será mostrado mais a frente. O próprio projeto visual de *Kinder-musik* indica que a codificação é, em si, um objeto de reflexão e pesquisa. Tal observação pode ser constatada, por exemplo, no Interlúdio II, Parte C, peça II, intitulada *O*

---

<sup>73</sup> Altri aspetti dell’attività collettiva, al di fuori di quelli specificamente progettuali, attraverso l’estensione nel numero dei parametri sonori coinvolti nell’attività.

<sup>74</sup> Questa estraneità degli interventi è precorritrice dell’impiego metaculturale del “disturbo” come tecnica per generare informazione, in uno stupefacente rovesciamento del concetto di “errore”.

<sup>75</sup> E si scopre aperto, prima tappa di un lungo percorso di pratica e pensiero.

*cuco reconquistado*<sup>76</sup> (PORENA, 2017, Livro 5, p. 56), obra que apresenta um projeto gráfico para cinco instrumentos ou vozes, cheio de códigos a serem explorados e compreendidos antes de se realizar a execução da peça.

Observa-se que o texto de cada atividade proposta não é um projeto definido e fechado em si mesmo, mas aberto a possibilidades de combinação, rearranjo, uso, modulação, o que se nota como uma constante, ou quase constante, na atividade de Porena e de seus colaboradores. Isso não significa que a necessidade de ordem para a compreensão e execução da obra tenha sido negligenciada. Pelo contrário, cada ordem é uma das possíveis e deve ser escolhida, de vez em quando, de acordo com sua eficácia (PORENA, 2017, Livro 6, p. XIV).

### 1.6.1. O caráter metacultural de *Kinder-musik*

Uma vez escrito antes das formulações da IMC e, por consequência, anterior às definições propostas para as experiências e atividades tidas como *de base* no sentido metacultural, seria possível suscitar, aqui, um questionamento sobre o diálogo existente entre *Kinder-musik* e as propostas da IMC. Amillategui, Peluso e Wehlmann atestam, com segurança, que *Kinder-musik* é compatível com as propostas da IMC.

*Kinder-musik* antecede, em vários anos até, as primeiras formulações da IMC. Mas, libertando-nos da tirania de causa e efeito – e, acima de tudo, do condicionamento cultural que nos obriga a colocar ‘em ordem cronológica’, como andorinhas em um fio de telégrafo, as várias obras que estamos coletando aqui, na esperança de lançar luz sobre algo sistêmico – uma questão mais pertinente poderia ser: *Kinder-musik* é compatível com a IMC? Nossa resposta a essa pergunta, sem hesitar, seria um ‘sim’<sup>77</sup> (AMILLATEGUI, PELUSO E WEHLMAN, 2016 apud PORENA, 2017, Livro 5, p. XVI).

Ainda acrescentam que, *Kinder-musik*, assim como *Musica Prima* e *Per la Composizione*, apresentam um estilo de pensamento que se concretiza, se realiza, se “ocupa de

---

<sup>76</sup> Der wiedergewonnene Kuckuck (Il cùculo riconquistato).

<sup>77</sup> *Kinder-Musik*, precede di diversi anni persino le prime formulazioni di IMC. Ma, affrancandoci dalla tirannia causa-effetto – e soprattutto dai condizionamenti culturali che ci impongono di mettere ‘in ordine’ cronologico, come rondini sul filo del telegrafo, le varie opere che stiamo qui raccogliendo nella speranza di far luce su qualcosa di sistemico –, una domanda più pertinente potrebbe essere: è *Kinder-Musik* compatibile con IMC? La nostra risposta a tale domanda, senza esitazione, sarebbe un “sì”.

áreas cada vez mais amplas das atividades e interesses de Porena, partindo, logicamente, da área de maior competência”<sup>78</sup> (PORENA, 2017, Livro 5, p. XVI).

Na Introdução de *Kinder-musik*, edição de 2017, os editores apresentam quais são as características metaculturais que tal obra possui. Pontuam que (i) nela se observa a pluralidade de papéis, no que diz respeito ao fazer musical, pluralidade essa notada na abordagem pouco convencional dada ao papel do *maestro* que conduzirá as atividades, papel que é relativizado e contextualizado a cada jogo; (ii) há, ali, um equilíbrio entre o rigor composicional das regras apresentadas para o fazer musical e a liberdade de reorganizá-las, na busca por alternativas para implementá-las na atividade musical; e, (iii) fundamentado em um caráter “meta<sup>79</sup>”, *Kinder-musik* torna-se objeto de si mesmo, nos Projetos Ambiciosos 9 e 10 da sétima *Coleção* (PORENA, 2017, Livro 5, p. XX).

Mesmo que a formulação da IMC seja posterior à *Kinder-musik*, nas três características mencionadas anteriormente há um reflexo do pensamento de Porena, um pensamento evidenciado (i) na possibilidade de intervenção individual que é possível em cada série apresentada na obra e (ii) no contraste existente entre cada série (*Coleções* ou *Interlúdios*), contraste esse que gera uma diversidade e tenta induzir no participante dos jogos um momento de reflexão sobre a arbitrariedade e não exclusividade de cada jogo (PORENA, 2017, Livro 5, p. XX).

### 1.6.2. O Prefácio da obra e Advertência quanto a sua utilização

Antes de apresentar as *Coleções* e *Interlúdios* que estruturam *Kinder-musik*, Porena abre a versão de 1973 tratando que o Projeto nº 10, intitulado *Projeto para uma utilização a longo prazo de Kinder-musik ou Convite a um diálogo entre o Autor e o Professor*<sup>80</sup>, da sétima *Coleção* (*Dieci progetti ambiziosi*), exerce o papel de Prefácio do livro, sendo um texto dirigido ao leitor e utilizador de tal material, seja ele o didata ou o professor de música. Esse é o momento no qual a obra se torna objeto dela mesma, isto é, “*Kinder-musik* diventa oggetto di

---

<sup>78</sup> Che occupa aree sempre più ampie delle attività e degli interessi di Porena a partire, logicamente, dall’area di maggior competenza.

<sup>79</sup> Ver Nota de Rodapé 27, p. 30.

<sup>80</sup> Progetto per un’utilizzazione a lungo termine di *Kinder-musik* ovvero Invito a un dialogo fra l’Autore e il Didatta (PORENA, 2017, Libro 5, p. 219).

*Kinder-musik* stessa” (PORENA, 2017, Livro 5, p. XX). O compositor italiano se apresenta desejoso de que tal Prefácio exerça um esclarecimento a respeito do material que se apresenta. Importante destacar que a informação dada referente a utilização da obra e trazida no Prefácio da mesma, não aparece na versão do projeto editorial de 2017, mas somente na edição de 1973.

Posterior à localização e elucidação quanto ao Prefácio do livro, o autor apresenta uma advertência sobre a da utilização de tais propostas de atividades musicais ali contidas, advertência presente tanto na edição de 1973 quanto na versão de 2017. Nela, o italiano trata que:

- Os textos musicais e verbais apresentados estão sujeitos à modificações e adaptações, a fim de facilitar seu uso;
- Ao entoar vocalmente a melodia das obras desprovidas de texto, partindo da realização de solfejos, tal ação poderá ser executada utilizando-se de leitura tradicional das notas;
- Não havendo indicação de instrumentos musicais, podem ser escolhidos aqueles que melhor atenderem as características do texto;
- Alguns textos possuem públicos específicos (por exemplo, alunos de escolas de música ou coros infantis especializados);
- O professor tem a função essencial de (i) interpretar os textos; (ii) ser o consultor acerca dos problemas relativos a implementação desses; (iii) e estimular a criatividade, moderando arbitragens;
- Por fim, *Kinder-musik* “ também pode ser usado das seguintes formas: abrindo-o, lendo-o (ou não), fechando-o, reinventando-o<sup>81</sup>” (PORENA, 2017, Livro 5, p. 1).

A partir deste ponto, passa-se a fazer uma breve exploração sobre tal Prefácio, partindo da percepção de que há, em tal texto, uma função instrutiva quanto a possível utilização das propostas de atividades musicais ali contidas. Não haverá nenhuma pretensão em desenvolver qualquer tipo de análise do discurso, uma vez que tal exercício reflexivo não é objetivo deste trabalho.

Tal elucidação será feita por ter sido esse o caminho encontrado para melhor compreender como se apropriar de *Kinder-musik*, a fim de encontrar na exploração de tal

---

<sup>81</sup> *Kinder-Musik* può anche essere utilizzato nei modi che segue: aprendolo, leggendolo (oppure no), richiudendolo, reinventandolo.

material um fazer musical mais significativo, estimulando, com base nas das orientações dadas pelo próprio Porena, possibilidades de discussão no tocante às propostas ali contidas e provocando como utilizá-las, percorrê-las, questioná-las e colocá-las em prática.

### 1.6.3. O caráter instrutivo do Prefácio: *Kinder-musik* não é um método!

A reflexão acerca do caráter instrutivo do Prefácio de *Kinder-musik* inicia-se logo em seu título<sup>82</sup>. Identifica-se, ali, uma proposta de dupla função para mesmo: (i) uma sugestão para a possível utilização da obra enquanto projeto e (ii) o convite a um diálogo entre Porena e *il didatta* que se utilizará do referido material.

Inicia-se o texto tratando de uma possível má interpretação quanto da utilização de *Kinder-musik*, devendo-se evitar tomá-lo como um método de aprendizagem musical e muito menos como uma compilação de material didático a ser seguido:

*Kinder-musik* não é um método de aprendizado e ensino de música, que se pressupõe conhecido, como prática elementar. *Kinder-musik* é apenas uma seleção, artificialmente ordenada, de materiais, curiosidades musicais, sugestões, projetos, provocações<sup>83</sup> (PORENA, 2017, Livro 5, p. 219).

Porena antevê o risco de se buscar uma configuração exata das aplicações de suas asserções, discorrendo que o “resultado auditivo depende de algumas variáveis (culturais, psicológicas, ambientais), cuja configuração, em um certo local e em um certo tempo, não é previsível, a não ser em medida insuficientemente aproximativa<sup>84</sup>” (PORENA, 2017, Livro 5, p. 219). Tal afirmativa é reforçada por Fonterrada ao elucidar o caráter informal de *Kinder-musik*, observando na obra “a não linearidade de propostas, com aulas abertas, com caráter de ‘oficina’, além da grande ênfase posta na criatividade, tanto do professor quanto dos alunos. Também aqui, a atuação se dá em procedimentos de rede e não em linha” (2008, p. 193). O

---

<sup>82</sup> Progetto per un’utilizzazione a lungo termine di *Kinder-musik* ovvero invito a un dialogo tra l’autore e il didatta.

<sup>83</sup> *Kinder-musik* non è un metodo per l’apprendimento e l’insegnamento della musica, che si presuppone conosciuta come pratica elementare. *Kinder-musik* è solo una raccolta, artificialmente ordinata, di materiali, curiosità musicali, suggerimenti, progetti, provocazioni.

<sup>84</sup> Il cui esito auditivo è funzione di alcune variabili (culturali, psicologiche, ambientali) la cui configurazione in un certo luogo e in un certo tempo non è prevedibile se non in misura insufficientemente approssimativa.

professor de música que busca materiais pedagógicos tidos como prontos para a utilização em suas aulas de música, deve estar atento à informação de que *Kinder-Musik* não se configura como um método de iniciação musical.

Ao tratar da ideia de método, no âmbito do ensino musical, observa-se que tal conceito está relacionado à “aquisição (...) de competências pelos sujeitos, [tanto] com o objetivo de formar músicos especialistas, [quanto] como parte da formação geral dos indivíduos” (BRITO, 2007, p. 56). Brito (2007, p. 60) trata que os métodos, por vezes, não levam em conta o caráter dinâmico e emergente próprios do fazer musical, observando que nesses o processo de ensino musical proposto é mais estável do que flexível, tomando a música como algo pronto *a priori*, passível somente de transmissão tal como é e inseridos num contexto que conserva um ambiente mais tradicional do que inovador para as aulas de música.

As proposições de Porena, no que diz respeito à ideia de método, se alinham às de H. J. Koellreutter (1915-2005) quando esse propunha a necessidade de um princípio metodológico norteador que fosse superado em sua rigidez tanto sequencial quanto linear, a fim de “transformar a construção do conhecimento em aventura compartilhada, em jogo, em efetivo significar as experiências, próprios aos acontecimentos que se instauram nos ambientes em que o percurso se constrói ao caminhar” (BRITO, 2007, p. 63).

Penna aborda a importância da articulação entre o que será ensinado com o modo pelo qual se ensina, expondo que tal ação deverá ser feita de forma crítica, criativa e pessoal, em que o professor construirá seu ‘arsenal’ de alternativas metodológicas, enquanto opções que lhe permitam ajustar flexivelmente sua prática, conforme a necessidade (PENNA, 2012 apud MONTEIRO; ILARI, 2012, p.20).

Isto leva a uma reflexão no que diz respeito a superação da rigidez e inflexibilidade dos métodos, como propõe Koellreutter. Sem se preocupar com um método específico a ser seguido, o processo de educação musical, tomado neste projeto, é tido como um processo amplo e que contempla todo ciclo de vida do indivíduo, desvinculando o conceito de musicalização da ideia de iniciação musical infantil e ligando-o “a um sentido mais amplo, não-restrito ao público infantil, podendo ser entendida como processo de desenvolvimento musical do indivíduo, independentemente da faixa etária, ou como sinônimo de ‘educação musical’” (BARROS, 2017, p. 12-13).

Brito (2007, p. 7) ainda trata da complexidade dos métodos inserirem o fazer musical dentro de um modo maior<sup>85</sup> de educação musical, territorializando esse fazer dentro de sistemas fechados em si mesmos, com padrões tradicionalistas pautados em regras, noções e conceitos que não levam em conta o modo menor<sup>86</sup> das crianças (e dos indivíduos) de fazerem música, modo esse singular em seu jeito de lidar com as ideias de música que se inventam e reinventam nas relações com o sonoro e o musical. “Fazer música e explicar tal fazer não se desvinculam da consciência, aqui entendida como consciência de si, como exercício das capacidades de perceber, sentir, pensar, criar, valorar e que se transforma contínua e dinamicamente” (BRITO, 2007, p. 14).

Contrariando a sugestão de um discurso canônico, que busca promover ideias de valor assentadas na concepção de padrões e regras pré-estabelecidas e exclui o que é percebido como diferente (BEARD; GLOAG, 2005, p. 42), Porena elabora seu Prefácio utilizando-se de orientações que se mostram não normativas e, por consequência, não metódicas, dotadas de certa flexibilidade, justificando que “a melhor das escolhas é válida quando orienta a ação, mas quando exclui o não escolhido, implica limitação, debilidade; portanto deve ser feita, sabendo-se de sua relatividade e no pleno respeito ao que se exclui<sup>87</sup>” (PORENA, 2017, Livro 5, p. 221).

#### 1.6.4. O caráter lúdico de *Kinder-musik*

As propostas encontradas em *Kinder-musik* têm o procedimento lúdico como norteador da abordagem sobre o fenômeno musical (FONTERRADA, 2008, p. 193). Em tal obra, o fazer musical é sugerido através da utilização de instrumentos musicais, canto, orquestra, diversas formações coletivas e várias possibilidades de se fazer e refazer as propostas ali contidas. Pode-se “enganar quem nele buscar repertório de músicas infantis; a criança aqui é determinada pela atitude lúdica, independentemente da faixa etária. *Kinder-musik* é uma coletânea de

---

<sup>85</sup> Para Brito (2007, p. 7) modo maior é um espaço “caracterizado pela presença de métodos e sistemas que se fecham sobre si mesmos e que visam à mera aquisição de competências para fazer música dentro de padrões tradicionais (maiores) de um meio cultural em questão”.

<sup>86</sup> “Um modo menor musical é um modo singular de lidar com as ideias de música que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical, tornando-se, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos dominantes” (BRITO, 2007, p. 7).

<sup>87</sup> In cui la migliore delle scelte è valida in quanto orienta l’azione, ma, in quanto esclude il non scelto, implica limitazione, debolezza; va quindi fatta sapendo della sua relatività e nel pieno rispetto di ciò che si esclude.

procedimentos assentados na ideia de jogo musical com regras, uma coleção de possibilidades abertas à vivência e experimentação” (FONTERRADA, 2012, p. 98).

Constata-se a ideia de ludicidade e o estado de infância presentes na epígrafe utilizada para abrir *Kinder-musik*<sup>88</sup>. A frase do escritor alemão J. W. Goethe (1749-1832) significa e dá sentido para o olhar que Porena estende sobre o estado de ludicidade e de infância não serem determinados e finalizados pelo fator biológico. Nota-se, aqui, uma intertextualidade, utilizada para significar e dar sentido ao texto e ao pensamento do compositor italiano, através de sua relação com pensamento trazido no texto de Goethe (BEARD; GLOAG, 2005, p. 71).

Amillategui, Peluso e Wehlman (2016 apud PORENA, 2017, Livro 5, p. XIX) versam que a organização da obra, intercalando *Coleções e Interlúdios*, trata, apenas, de um dos tantos jogos que a caracterizam, entrando em consonância com o seu caráter lúdico. O significado principal de *Kinder-musik* é o divertimento, estabelecendo um forte contraste cultural com a “seriedade” transcendente que se espera de uma atividade envolta pela aura mística da arte (PORENA, 2017, Livro 5, p. XXII).

A obra ainda compartilha da mesma ideia apresentada em *Musica Prima* de que, trabalhar com crianças, na intenção de compreender como se processa o pensamento infantil, através da utilização de ferramentas lógicas elementares (ferramentas essas acessíveis à criança), é a melhor forma de propor uma atividade musical tida como de base, visto a possibilidade de que a criança esteja menos condicionada culturalmente. Assim, há de se observar que, a utilização de *Kinder-musik*, deve tratar da música tal como ela é concebida e criada, de forma elementar, que parte de um pensamento *de base* e incondicionado, pensamento esse que é perfeitamente acessível aos adultos que aceitem o desafio de tentar pensar como as crianças fariam (PORENA, 2017, Livro 5, p. XIII).

Se, por um lado, tem-se em Porena um compositor “realizado” em termos de habilidades técnicas adquiridas no estudo da tradição musical ocidental, por outro, encontra-se alguém que enfrenta uma crise pessoal frente à crise das linguagens (já tratadas anteriormente), que o coloca frente a um questionamento: o que fazer com tais habilidades musicais, tidas como vastas e altamente qualificadas? Como salvá-las nesse percurso em crise? A resposta é *Kinder-musik*!

---

<sup>88</sup> “*Das Alter macht nicht kindisch, wie man spricht, Es findet uns nur noch als wahre Kinder*” (A idade não nos faz infantis, como dizem. Ela apenas nos encontra como verdadeiras crianças) - Goethe, *Faust – Vorspiel auf dem Theater*). Compreende-se, alicerçado em tal afirmação, a apreciação que o escritor alemão tem sobre as crianças, sugerindo que se deve reencontrar na velhice o aspecto infantil do viver, aspecto esse que é encarnado numa mente simples, que se regozija e se deleita com as coisas elementares da vida. Tal ideia é compartilhada por Porena.

### 1.6.5. Porena autor x Porena compositor

No desenvolvimento de seu Prefácio, apresentado para *Kinder-musik*, ora Porena se coloca como um compositor que sugere uma série de propostas para se fazer música criativamente, sem a pretensão de ser um promotor de material didático-pedagógico para se utilizar em aulas de música; ora se apresenta como um escritor preocupado com a forma pela qual seu leitor irá se apropriar de *Kinder-musik*, sugerindo possibilidades de uso de tal material. Na primeira situação, o leitor encontra-se com Porena Compositor, preocupado com a vivência prática musical. Na segunda situação, encontra-se Porena Autor<sup>89</sup> do livro *Kinder-musik*, preocupado com a finalidade didática que será atribuída à obra. Apropriando-se da proposição de Foucault na qual “o discurso é o sistema de declarações através das quais o mundo, a sociedade e o eu são conhecidos, compreendidos e trazidos à existência em contexto relacional (FOUCAULT, 1972 apud BEARD; GLOAG, 2005, p. 41), acredita-se que seja relevante buscar certa distinção, no âmbito do referido texto, sobre quando é Porena compositor que fala e quando é Porena autor quem se comunica, sem a tónica de se estabelecer uma análise do discurso contido em tal Prefácio.

Uma vez que há, no título, uma proposta de conversação entre dois sujeitos, observa-se que, em tal momento, Porena se apresenta como alguém que convida para um diálogo aquele que se utilizará de seu material. Acredita-se que, nesse momento, quem se direciona ao leitor é Porena Autor, interessado em conversar sobre a utilização de suas propostas. O cuidado com essa observação encontra consonância nas proposições de Beard e Gloag (2005, p. 41), que aludem para a necessidade de não se confundir, em um livro de conversação, as vozes do compositor e do autor, que podem se tornar irremediavelmente misturadas.

Porém, o italiano reassume, em outros momentos do texto, seu eu compositor, utilizando-se de formas de fala que elucidam sobre tal identidade, a fim de se isentar, por parte do leitor, de uma possível identificação sua com o papel de pedagogo musical. Porena compositor é quem fala durante o discurso no qual traz a percepção de si mesmo como tal (BEARD; GLOAG, 2005, p. 41). Isenta-se de qualquer intenção de ser um proponente de materiais didáticos para aula de música, fazendo-se conhecer não como um educador musical,

---

<sup>89</sup> Na intenção de um maior esclarecimento desta seção, “autor” será compreendido como aquele que escreve um texto literário e “compositor” aquele que produz uma obra musical. Assim, Porena Autor escreve o Prefácio da obra e as orientações (breves) contidas no interior dela e Porena Compositor escreve/compõe as propostas musicais.

mas como um compositor que se aventurou por caminhos didático-pedagógicos. Essa afirmação pode ser constatada no terceiro parágrafo do Prefácio: “Segue-se a necessidade de uma validação didático-pedagógica do material aqui apresentado, validação à qual o autor, na sua mais completa ignorância de tal ordem de problemas, não está, absolutamente, em condições de contribuir<sup>90</sup>” (PORENA, 2017, Livro 5, p. 220).

#### **1.6.6. A relação autor x leitor: uma conversa com *il didatta***

Embora *Kinder-musik* apresente textos com função instrutiva, é interessante notar que, o grau de complexidade, no entendimento das propostas ali contidas, está mais na instrução dos jogos do que no momento operativo-executivo dos mesmos. Para que a obra não tome um caráter didaticamente improdutivo, o autor chama a atenção para a função do didata que, além de um mediador do fazer musical, deverá estimular um fazer criativo (PORENA, 2017, Livro 5, p. 220).

Partindo da situação descrita anteriormente, na qual, ora o compositor se apresenta, ora o autor se comunica com seu leitor, Porena afirma que “*Kinder-musik* é, assim, em primeira instância, endereçado a quem conhece essa configuração e sabe interpretá-la, ao professor de música, esteja ele numa escola de música, numa escola geral onde se ensina música, ou dedicado ao ensino privado<sup>91</sup>” (PORENA, 2017, Livro 5, p. 219). Esse terá significativo papel na compreensão, aplicação e desenvolvimento das propostas apresentadas na obra, uma vez que será a chave para a efetivação das mesmas: “Para o autor, o professor é a chave para a aplicação de suas ideias, pois as propostas exigem dele uma constante atitude criativa, e os textos, mediação” (FONTERRADA, 2008, p. 191).

Tais propostas não possuem uma linearidade de utilização, o que confere ao professor liberdade para explorar o material como lhe convier, de acordo com o contexto em que estiver inserido, partindo do público que lhe é oferecido. Essa maleabilidade na forma de utilização dos materiais contidos em *Kinder-musik* influenciará, diretamente, o modo de apropriação das

---

<sup>90</sup> Ne consegue la necessità di una valutazione didattico-pedagogica del materiale qui presentato; valutazione a cui l'autore, nella sua più completa ignoranza di tale ordine di problemi, non è assolutamente in grado di contribuire.

<sup>91</sup> *Kinder-musik* è quindi in prima istanza indirizzato a chi quella configurazione conosce e sa interpretare, all'insegnante di musica, cioè, sai esso di scuola musicale e o di scuola normale con insegnamento della musica, ovvero dedito all'insegnamento privato.

ideias de Porena por parte do professor de música, o qual imprimirá sua personalidade na condução do fazer musical junto aos seus: “O reordenamento e a eventual gradação deste material são, pois, deixados à competente iniciativa do didata ‘mediador’, o qual chegará, acredita-se, mais por via experimental, do que por dedução lógica<sup>92</sup>” (PORENA, 2017, Livro 5, p. 220).

Apropriando-se da ideia do musicólogo Edward Cone na qual a narração, na voz de um compositor, dá lugar a uma nova narração na voz da orquestra (CONE, 1974 apud BEARD; GLOAG, 2005, p. 42), entende-se aqui que Porena ganha voz através do professor de música, quando esse se apropria das recomendações do compositor italiano, contidas em tal Prefácio, interpretando-as e mediando-as durante o fazer musical, variando sua ação de acordo com o contexto no qual estiver inserido e de acordo com os destinatários últimos aos quais a atividade for direcionada.

Entende-se que, no contexto deste trabalho, ao expor que “caberá ao professor encontrar os elos entre a prática musical comum, informada a experiência do som como elemento codificado no interior de um sistema linguístico fechado e privilegiado, e uma prática aberta a solicitações acústicas exteriores a qualquer privilégio<sup>93</sup> (PORENA, 2017, Livro 5, p. 220), Porena sugere possibilidades acerca de um fazer musical que poderá se vincular tanto às propostas pedagógicas dos educadores musicais da primeira geração dos métodos ativos em Educação Musical<sup>94</sup>, como, também aos da segunda geração (ligados à criação, à exploração sonora, à escuta ativa e ao fenômeno musical como uma prática aberta).

Alertando para a necessidade do *didatta* se colocar como um mediador das propostas apresentadas em *Kinder-musik*, além de exercer o papel de um consultor técnico que instruirá sobre a realização das mesmas, Porena pontua que toda a ação deverá levar em conta os destinatários últimos de tais atividades, participantes envolvidos no jogo musical:

A maior parte dos textos contidos em *Kinder-musik* [...] tem necessidade de uma curta mediação, que inclua, entre outras, a ‘tradução’ dos mesmos textos numa linguagem compatível com o grau de desenvolvimento geral e

---

<sup>92</sup> Il riordinamento e la eventuale gradualizzazione di questo materiale sono quindi lasciati alla competente iniziativa del didatta ‘mediatore’, il quale vi giungerà, è da credere, più per via sperimentale che per deduzione logica.

<sup>93</sup> Toccherà all’insegnante di trovare gli anelli di congiunzione fra la normale pratica musicale, informata, all’esperienza del suono come elemento codificato all’interno di un sistema linguistico chiuso e privilegiato, e una pratica aperta a sollecitazioni acustiche esterne a qualsiasi privilegio.

<sup>94</sup> Sobre métodos ativos em Educação Musical, ler a seção Contextualização, item 1.1 deste capítulo.

específico, individual e coletivo dos **destinatários últimos**<sup>95</sup> [grifo nosso] (PORENA, 2017, Livro 5, p. 219).

Em sua conversa com o leitor, Porena Autor expande a ideia inicial de que *Kinder-musik* é direcionado para um público específico, sugerindo que a utilização de tal material é prevista para diversas faixas etárias (dadas as devidas particularidades do material selecionado). Essa constatação relaciona-se com a proposição do autor quando ele elucida que o caráter lúdico da atividade proposta será determinado tanto pela utilização de cada texto, quanto pelo público envolvido no processo criativo musical. Caberá ao professor tomar *Kinder-musik* na sua mais ampla gama de utilização.

Não são previstos limites de idade, se não aqueles ligados, caso a caso, à efetiva utilização de cada texto. Se os adultos se beneficiarem de maneira prazerosa com '*Kinder-musik*', ou obtiverem momentos agradáveis de entretenimento, não se proíbe de estender a eles o campo semântico da palavra '*Kinder*', correta observação de Goethe, colocada ao início. Em linhas gerais, todavia – se se pode prever um destino coletivo a uma obra (?) que veio se formando por exclusivo prazer individual – os 'adultos' implicados em '*Kinder-musik*' o serão unicamente como trâmite em direção à infância<sup>96</sup> (PORENA, 2017, Livro 5, p. 219-220).

Para Kramer (2002 apud BEARD; GLOAG, 2005, p. 80), vários discursos cercam uma música ou uma obra quando se busca significá-la ou dar sentido a ela, ação que é realizada por meio de um processo fundamentalmente subjetivo. Espelhando esse pensamento no movimento que Porena faz de, ora se apresentar como compositor, ora se apresentar como autor, nota-se que o próprio autor não impõe um significado definitivo a *Kinder-musik*, conferindo ao professor a possibilidade de fazê-lo, de forma subjetiva e experimental, observando o risco de se utilizar a obra de forma prazerosa ou torná-la didaticamente improdutiva (PORENA, 2017, p. 220). Nesse processo subjetivo de significação, o professor continuará a provocar diferentes respostas e interpretações para o significado de *Kinder-musik*, num processo de invenção e reinvenção da obra junto aos seus (KRAMER, 2002 apud BEARD; GLOAG, 2005, p. 80).

---

<sup>95</sup> La maggior parte dei testi contenuti in *Kinder-musik* (...) hanno bisogno di un'accorta mediazione che includa, tra l'altro, la 'traduzione' dei testi stessi nel linguaggio più consono al grado di sviluppo generali e specifico, individuale e collettivo dei destinatari ultimi.

<sup>96</sup> Non sono previsti limiti d'età, se non quelli legati, caso per caso, alla effettiva utilizzabilità dei singoli testi. Se degli 'adulti' trovassero in *Kinder-musik* argomento di diletto ovvero ne ricavassero occasioni di piacevoli intrattenimenti, nulla vieta di estendere anche a loro il campo semantico della parola "*Kinder*", giusta l'osservazione di Goethe riportata all'inizio. In linea generale tuttavia – se pure è lecito prevedere un destino collettivo a un'opera (?) che si è venuta formando per esclusivo diletto individuale – gli 'adulti' implicati in *Kinder-musik* lo saranno unicamente come tramite verso l'infanzia.

Tem-se que o professor ao qual Porena Autor dirige seu discurso é aquele tido como um professor criativo, que inventa e faz inventar, que conhece a configuração do local no qual está inserido, capaz de adaptar *Kinder-musik* às variáveis culturais, psicológicas, ambientais de tempo e espaço (PORENA, 2017, Livro 5, p. 220).

Ao finalizar seu Prefácio, Porena expande o diálogo que até então fora direcionado ao didata, para outros sujeitos, a saber: (i) o próprio professor de música (“toca agora ao *professor...*”); (ii) a criança, que poderá usufruir de uma experiência lúdica a partir de *Kinder-musik* (“predispõe o *futuro adulto* a aproveitar e fazer aproveitar...”); (iii) e todo aquele que se propuser a experimentar tais propostas (“se *outros* puderem encontrar em *Kinder-musik...*”) (PORENA, 2017, Livro 5, p. 221). Há, aqui, a possibilidade de aludir para mais características metaculturais que significam *Kinder-musik*: a relação com a diversidade e a possibilidade de utilização dessa para outros universos culturais locais.

## 2 CAPÍTULO

### **POR UMA PRÁTICA QUE SE FAÇA CRIATIVA: (RE)PENSANDO A AULA DE MÚSICA**

Tendo em vista os discursos sobre práticas criativas em educação musical ao longo do século XX e início do presente, constata-se, de diversas maneiras, a valorização e recorrência com que tal tema se faz presente entre educadores e pesquisadores da área, seja na produção de materiais didáticos que se insiram dentro de tal perspectiva, seja no intuito de encontrar uma fundamentação teórica que justifique e caracterize uma prática como tal. A busca por um fazer musical de tal gênero é validada por Fonterrada, que diz ser “oportuno investir em atividades criativas, ainda mais agora, com o respaldo do Manifesto de Salzburg, que fornece bases sólidas para a compreensão da força e do papel da música na sociedade contemporânea” (2012 in JORDÃO, p. 98).

O movimento escolanovista, desenvolvido a partir do início do século XX, teve forte influência no redirecionamento das práticas educativas em quase todo território mundial, impactando, de maneira significativa, o pensamento acerca das práticas pedagógico-musicais que se desenvolveram nesse período, práticas essas tomadas como métodos ativos em educação musical.

Sem a pretensão de traçar uma linha cronológica no que diz respeito ao desenvolvimento da Educação e da Educação Musical no referido período, esta seção será tomada por apresentar, em linhas gerais, como tal movimento determinou, de maneira significativa, o que hoje é compreendido como práticas criativas no ensino de música, partindo de uma visão internacional para uma perspectiva nacional. Tratar-se-á sobre educadores musicais que desenvolveram suas propostas de ensino a partir da segunda metade do século XX e início do século XXI, propostas essas que apresentam consonância com os ideais escolanovistas, expandindo e ressignificando-os.

Busca-se elucidar como pesquisas sobre criatividade auxiliam na compreensão e caracterização de uma atividade como criativa, tomada com base em um ato criador, dentro de um contexto de aprendizagem musical que é viabilizada por uma didática criativa. Nesse contexto, o professor de música se faz mediador do fazer musical, compreendendo a si mesmo como criador e estimulador da criatividade em seus alunos, por meio de uma educação musical pautada em atividades composicionais, ou seja, atividades de criação.

## 2.1. Por uma prática que se faça criativa – breve panorama do movimento Escola Nova

O movimento da Escola Nova, em seu caráter de renovação frente a uma educação tida como tradicionalista, não se presta a definições limitantes e padrões únicos, tendo em vista que se desenvolveu numa rede internacional que envolveu diversos educadores, difusores de filosofias e posicionamentos políticos muito peculiares. Assim, ao tomar tal movimento como objeto de reflexão, é importante ter que o mesmo se trata “de um quadro de ebulição de propostas pedagógicas contemporâneas entre si, expressando os desafios de lidar com a infância e os processos de escolarização em cada contexto” e “um dos pontos mais claros de unidade entre os variados movimentos escolanovistas é a sua oposição ao que denominam escola tradicional (MOREIRA, 2019, p. 38; p. 41).

No intuito de que se compreenda o que é uma prática criativa que se alinha ao ideal escolanovista, emprega-se aqui uma definição para tal movimento, sem a ambição de essa seja tomada como inequívoca e definitivo: o movimento Escola Nova é “essencialmente uma atitude para o educador e um modo de vida para as crianças” (COUSINET, 1968 apud MOREIRA, 2019, p. 40). Tem-se ainda que seja um movimento no qual a autonomia dos educandos é determinante para os processos de aprendizagem, onde esses “são incumbidos ativamente de se educarem a si mesmos” (L'ÉDUCATION, 1924 apud MOREIRA, 2019, p. 40).

Há de se observar que, para o pensador suíço E. Claparède (1873-1940), não é um caminho suficientemente satisfatório recorrer somente à atividade como forma de significação da ação humana, mesmo sendo tal ação o eixo da educação escolanovista. Para ele, uma vez que nem toda a atividade se adequa a todo indivíduo, essa deveria ser tomada com base numa perspectiva individualizada (e não individualista) e, ao mesmo tempo, social e socializadora (GADOTTI, 1995, p. 146).

Gadotti (1995, p. 142) aponta que o movimento escolanovista fundamenta o ato pedagógico baseado na criança, em sua ação na prática, tomando-a como centro das perspectivas educativas, nas quais somente ela poderia ser autora de sua própria experiência. É um movimento que instiga para que a educação seja promotora de uma mudança social e também se mantivesse em constante mudança, dado que a própria sociedade não é estática.

De acordo com tal visão, a educação era essencialmente processo e não produto; um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual. O objetivo da educação se encontraria no próprio processo. O fim dela estaria nela mesma.

Não teria um fim ulterior a ser atingido. A educação se confundiria com o próprio processo de viver (GADOTTI, 1995, p. 144).

Os métodos são tidos como centro de interesse da Escola Nova. Esses se aperfeiçoaram “e levaram para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador” (GADOTTI, 1995, p. 147), inovações essas que atingiram, de forma significativa, as possibilidades de atuação dos educadores. Mesmo frente à impossibilidade de relacionar, de forma direta, a Escola Nova com o tecnicismo pedagógico há, nesse contexto, um amplo desenvolvimento das tecnologias de ensino. Sobre os métodos, observa-se a relevância dos mesmos na citação a seguir:

Só o aluno poderia ser autor de sua própria experiência. Daí o *paidocentrismo* (o aluno como centro) da Escola Nova. Essa atividade necessitava de métodos ativos e criativos também centrados no aluno. Assim, os *métodos de ensino* significaram o maior avanço da Escola Nova (GADOTTI, 1995, p. 144, grifo do original).

À luz de L. S. Vigotski (2018, p. 13), entende-se como “atividade criadora do homem àquela que se cria algo novo”. Atividades que resultam em novas imagens e ações, sem relação com a reprodução de impressões registradas na memória ou com ações anteriores à uma experiência vivida, são tidas como atividades de comportamento criador. Assim, toma-se, aqui, que método ativo e criativo é aquele que, além de se caracterizar por uma centralidade na ação do aluno, propõe que ele ressignifique e reelabore sua experiência, emergindo novas situações e novos comportamentos, comportamentos criativos. Como consequência dessa ação criadora, o aluno se faz protagonista e criador.

Dois pensadores escolanovistas, dentre vários que se destacaram dentro do movimento no cenário internacional, merecem uma particular atenção: o escritor e conferencista suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) e o educador norte americano John Dewey (1859-1952). O primeiro é aqui apresentado por ser, talvez, “o mais ardente divulgador da *escola ativa* e da *educação nova* na Europa, [para quem] o ideal da escola ativa é a atividade espontânea, pessoal e produtiva” (GADOTTI, 1995, p. 142-143, grifo do original); e o segundo por ter influência direta sobre o desenvolvimento do pensamento escolanovista no cenário da educação brasileira, através de Anísio Teixeira, brasileiro que foi seu aluno e amigo.

Sobre Ferrière, destaca-se a fundação, em 1899, do Birô Internacional das Escolas Novas, sediado em Genebra. Uma vez que o movimento tomou uma proporção de caráter internacional, assumindo particularidades em função dos contextos nos quais estava inserido, o

Birô aprovou, em 1919, trinta itens considerados básicos para que uma escola pudesse ser enquadrada com base na nova pedagogia, devendo cumprir, ao menos, dois terços deles: “a Educação Nova seria integral (intelectual, moral e física); ativa; prática (com trabalhos manuais obrigatórios, individualizada); autônoma (campestre em regime de internato e co-educação)” (GADOTTI, 1995, p. 143).

Quanto a J. Dewey, tem-se que foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, no qual o ensino se pautava pela ação e não pela instrução, reconstruindo, de forma contínua, a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um. Seu pensamento filosófico educacional foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo. Preconizou uma educação essencialmente pragmática e instrumentalista, caracterizada, também, por uma ênfase na crítica à obediência e submissão, até então cultivados nas escolas tidas como tradicionais, buscando “a convivência democrática sem, porém, por em questão a sociedade de classes” (GADOTTI, 1995, p. 143) e sem questionar as raízes da desigualdade social.

Para Dewey, o indivíduo, ao se deparar com um problema qualquer, manifestado a partir de uma experiência concreta, deveria realizar uma ação reflexiva que se daria através de cinco estágios, a saber: (i) uma necessidade sentida; (ii) uma análise do problema encontrado; (iii) a busca por alternativas de solução para o problema; (iv) a experimentação de possíveis soluções para o problema; e (v) uma ação como prova final para a solução proposta, verificada de maneira científica (GADOTTI, 1995, p. 143-144).

No cenário da escolanovista e suas influências na educação brasileira, destacam-se nomes como o de Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) e de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), personagens que foram significativos para que os ideais educacionais do movimento fossem difundidos no país através de discussões e reflexões sobre as propostas pedagógicas vigentes no momento histórico tratado.

Lourenço Filho (1897-1970), nascido em São Paulo e falecido no Rio de Janeiro, tem como traço importante de seu pensamento pedagógico a ação e a inovação. Foi responsável por uma ampla reforma do sistema educacional brasileiro e teve como preocupação central a educação no ensino primário. Organizou e dirigiu uma campanha nacional de educação de adultos, o que foi tomado como primeiro movimento de educação popular de iniciativa do governo federal e tido como um dos reflexos da Escola Nova no país.

Tratou que a inserção do Brasil no espaço internacional de circulação das ideias de renovação educacional se deu, de maneira expressiva, na década de 1920, quando Fernando Azevedo, em inquérito realizado na cidade de São Paulo, referiu-se às tendências escolanovistas além dos limites territoriais (MOREIRA, 2019, p. 198).

Fundou, em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, compreendida como uma das marcas da atividade de intelectuais a favor da educação pública de tendência escolanovista brasileira, a qual mantém publicação até os dias atuais (MOREIRA, 2019, p. 200). Ao definir o movimento Escola Nova, dizia ele:

Por escola nova se deve entender, hoje, um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação, de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa. [...] Ao invés do ensino passivo, decorrente da filosofia sensualista e intelectualista de outros tempos, proclama a necessidade do ensino funcional ou ativo, baseado na expansão dos interesses naturais da criança. Ao invés do ‘nada está na inteligência que não tivesse passado pelos sentidos’, o ‘nada está na inteligência que não tenha sido ação interessada’. Ao invés do trabalho individual, de fundo egoístico, o trabalho em comunidade, que dê o hábito da cooperação. Ao invés da discriminação de materiais, o ensino em situação total ou globalizado. Ao invés da escola de ouvir, a escola de fazer, de praticar a vida. Ao invés da autoridade externa, a reunião de condições quer permitiam desenvolver-se, em cada indivíduo, a autoridade interna: toda educação deve ser uma auto-educação” (LOURENÇO, 1930 apud GADOTTI, 1995, p. 242).

Anísio Teixeira nasceu na Bahia, em 1900, e veio a falecer em 1971, na cidade do Rio de Janeiro. Esteve nos EUA desenvolvendo uma pesquisa sobre a organização escolar desse país, período no qual conheceu o educador norte-americano J. Dewey, tornando-se seu discípulo e amigo. Após seu retorno de um curso realizado no referido país, publicou, em 1928, *Aspectos Americanos de Educação*.

Exerceu forte influência em todos os setores da educação brasileira, influência essa que se estendeu ao sistema educacional da América Latina. Lançou um sistema de educação global, desenvolvido desde os anos primários até a universidade e contribuiu para a primeira experiência, no Brasil, a promover a educação cultural e profissional de jovens (GADOTTI, 1995, p. 243). Propunha que, conforme o tipo de experiência de cada um, será a filosofia de cada um, e dizia:

Nenhuma das soluções pode ser definitiva ou dogmática. A filosofia de uma sociedade em permanente transformação, que aceita essa transformação e deseja torna-la um instrumento do próprio progresso, é uma filosofia de hipóteses e soluções provisórias.

[...] o educador não pode ser equiparado a nenhum técnico, no sentido usual e restrito da palavra. Ao lado da informação e da técnica, deve possuir uma clara filosofia da vida humana e uma visão delicada e aguda da natureza do homem (TEIXEIRA, 1978 apud GADOTTI, 1995, p. 243).

Sua proposição acerca de soluções provisórias, não estáticas, passíveis de movimento e de transformação, alinha-se às ideias de Porena, no que diz respeito à proposição do compositor italiano de que a hipótese, em seu caráter científico, é uma ideia não finalizada e fechada em si. O caráter unicamente tecnicista, do qual Teixeira destituiu o educador, também encontra ressonância nas formulações do compositor italiano, que versa sobre um educador capaz de mediar, de compreender a diversidade que cerca seu universo cultural local, lindando com a pluralidade humana inserida em diversos contextos.

Certos de que toda educação é um ato político que se constitui em função dos sistemas de educação implantados pelos Estados modernos, educadores da segunda metade do século XX passaram a desmistificar o otimismo expresso pelos escolanovistas, uma vez que esses últimos se debruçavam sobre aspectos psicológicos do ensino e da aprendizagem, em detrimento de uma análise da organização capitalista da sociedade.

Educadores mais recentes afirmam que toda educação é política e que ela, na maioria das vezes, constitui-se, em função dos sistemas de educação implantados pelos Estados modernos, num processo através do qual as classes dominantes preparam a mentalidade, a ideologia, a conduta das crianças para reproduzirem a mesma sociedade e não para transformá-la (GADOTTI, 1995, p. 147).

## **2.2. Por uma educação musical que se faça criativa - reflexos escolanovistas na educação musical brasileira**

*Tendo em vista a valorização das práticas criativas em meio aos discursos sobre educação musical e os esforços políticos que pretendem garantir a efetiva presença da área na educação básica, a tarefa de analisar os pressupostos em que se baseiam as propostas pedagógicas parece necessária. Além disso, consolidar a educação musical como parte fundamental da formação de cidadãos, optando por planos de ensino que não negligenciem atividades de composição e improvisação, depende sobretudo da capacidade de sua articulação com pressupostos mais amplos para a escola de educação básica. (MOREIRA, 2019, p. 30).*

Segundo Barrera (2016 apud MOREIRA, p. 30), a preocupação atual da educação brasileira, no que tange ao protagonismo dos alunos e a ênfase na atividade criativa desses, encontra ressonância no cenário escolanovista vivido no início do século XX. Mesmo dada a

impossibilidade de atestar, veemente, que o movimento Nova Escola é o fundador da valorização da criatividade na educação, seus pressupostos pedagógicos favorecem a compreensão de que, tal movimento, impulsiona um olhar para o fazer criativo dos alunos. Essa formulação justifica a citação que abre a referida seção, a fim de elucidar sobre a importância, mesmo que breve, de se conhecer em quais pressupostos pedagógicos as práticas, aqui entendidas como criativas, estão fundamentadas.

O elo existente entre a ênfase em processos educacionais tidos como criativos e os pressupostos pedagógicos escolanovistas é elemento significativo para compreender o cenário atual do ensino das linguagens artísticas em território nacional, com base na leitura que se faz da seção de Arte em documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Entre os anos [19]20 e [19]70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação (BRASIL, 1997, p. 26).

Como se vê, a reflexão a respeito de uma prática que se faça criativa se apresenta de maneira contundente e bem estabelecida no texto acima, fato que também é identificado em outros documentos oficiais que versam sobre o ensino de música nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Segundo Moreira (2019, p. 21), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2018; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997; e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNI), de 1998; tomam as práticas de exploração sonora e criação relevantes para o processo de educação musical. A criação musical é valorizada desde os anos iniciais da escolarização; passa pelo Ensino Fundamental quando, associada à oferta da disciplina de Artes, ligada tanto aos processos de ensino e aprendizagem quanto ao protagonismo dos alunos – resquício da metodologia ativa advinda do ideal escolanovista; e se estendendo até o Ensino Médio, momento no qual trata do uso criativo das diversas mídias e a importância dos processos de criação autorais (BRASIL, 2018, p. 471).

Quanto à BNCC, no capítulo que versa sobre a Educação Infantil, “a expressão das crianças pequenas está ligada às linguagens artísticas e as práticas de criação aparecem, inicialmente, como fundamentais”, mesmo que essas sejam sugeridas de forma

demasiadamente restrita (MOREIRA, 2019, p. 21). Referente ao Ensino Fundamental, o documento propõe que “os processos de criação [sejam] compreendidos como tão relevantes quando os eventuais produtos” (BRASIL, 2018, p. 193). E, quanto ao Ensino Médio, alude para a importância de um

ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos [que permitam] a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos, colaborativos, capaz de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas (BRASIL, 2018, p. 482)

Em consonância com as propostas que são encontradas em *Kinder-musik*, dada a pluralidade de materiais que o compositor italiano sugere e a possibilidade de utilização dos mais diversos meios para a concretização do fazer musical, considera-se relevante destacar que a BNCC aborda as práticas criativas nas duas etapas do Ensino Fundamental, com base na descrição feita por Moreira (2019, p. 23):

A prática de criação aparece de maneira bastante variada, incluindo improvisações, composições, sonorizações de histórias, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros. Os materiais também devem ser variados, como percussão corporal, instrumentos convencionais e não convencionais, além de recursos tecnológicos. Os processos devem se dar tanto em âmbito individual, quanto em projetos coletivos e colaborativos.

O mesmo documento ainda contribui para uma definição acerca do conceito de criação, refletindo sobre esse no âmbito das linguagens artísticas e, para o interesse deste trabalho, da educação musical em particular:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomada de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BRASIL, 2018, 194).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as práticas musicais criativas são abordadas na seção “Comunicação e Expressão em Música” e no que tange ao RCNEI, conteúdos inerentes ao fazer musical são abordados nas seções “O fazer musical” e “Apreciação musical”, expondo definições quanto aos processos criativos ao versar que

O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete (BRASIL, 1998, p. 57).

O que se pode, então, afirmar, é que a preocupação com um fazer musical que se caracterize como criativo está presente em todas as instâncias da Educação Básica, encontrando consonância com o movimento escolanovista da primeira metade do século XX e, mesmo que essa preocupação com uma prática musical criativa figure somente no âmbito do discurso (problemática que não é objeto de discussão neste trabalho), ela se faz presente na redação dos mais recentes documentos oficiais que prescrevem a ação educativa no país.

Embora o desenvolvimento do movimento escolanovista esteja localizado no início do século XX e sua influência sobre as práticas educacionais brasileiras seja identificada a partir das décadas de 20 e 30, é somente na segunda metade do século que a aproximação entre a criança e um fazer musical pautado em propostas criativas se apresenta de maneira mais efetiva no âmbito da educação musical brasileira.

As propostas de iniciação musical, apresentadas por Liddy Mignone (1891-1962) e Sá Pereira (1888-1966), contemplavam em suas propostas didático-musicais aspectos que poderiam ser tomados com base no ideal escolanovista. Porém, ao que parece, tais métodos não conseguiram realizar uma efetiva abertura para os processos criativos das crianças, apresentando limites quanto ao que poderia ser, efetivamente, tomado com um caráter inovador, assim como os métodos de educação musical europeus da primeira metade do século XX, ainda hoje amplamente divulgados (MOREIRA, 2019, p. 36). O Canto Orfeônico, projeto de inserção do ensino musical nas escolas brasileiras idealizado pelo músico Heitor Villa-Lobos (1887-1952), também é tomado como uma tendência tradicional do ensino de música na educação básica, em contraposição aos ideais escolanovistas (FERRAZ; FUSARI, 2009 apud MOREIRA, 2019, p. 35-36).

A aproximação entre a criança e um fazer musical pautado em propostas criativas se dá entre os anos de 1960 e 1970, através das Oficinas de Música<sup>97</sup>, abordagem pedagógico-musical caracterizadas pela busca do desenvolvimento da criatividade e que se desenvolveu na

---

<sup>97</sup> Como a metodologia das Oficinas de Música será um norteador para as atividades musicais descritas no Capítulo 3, esta será melhor detalhada posteriormente.

Universidade de Brasília e no Instituto Villa-Lobos, no Rio de Janeiro, sob a tutela de alguns músicos/professores como Reginaldo de Carvalho, Emílio Terraza, Conrado Silva, Luiz Botelho e Luiz Carlos Czéko. Ponto importante a ser destacado é que, mesmo frente a um caráter renovador no que tange ao ensino musical, tais atividades ficaram circunscritas a um cenário muito particular e específico (MOREIRA, 2019, p. 33).

Embora, à época, essa fosse uma prática bastante difundida, ao menos em alguns redutos importantes ligados à educação musical e à composição, infelizmente não se chegou a perceber fortemente sua influência nas escolas especializadas em música (conservatórios e escolas livres) e nem nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio (FONTERRADA, 2015, p. 18)

Com base na citação acima, nota-se que há um certo desalinhamento entre o que foi apresentado como um pensamento pedagógico renovador pautado nas premissas da Escola Nova que, como o próprio nome elucida, busca compreender a educação dentro do espaço escolar; e os espaços nos quais o ensino musical se deu enquanto inovador e criativo: as escolas de música, universidades ou cursos livres. Tem-se que a reformulação e renovação que é pretendida para o campo da educação musical, no que se refere ao ensino de música na educação básica, ainda se encontra distante.

Desenvolvido por Fonterrada (2015), com colaboração do GEPEM – Grupo de Pesquisa em Educação Musical – do Instituto de Artes da UNESP, o material intitulado *Ciranda de Sons: Práticas Criativas em Educação Musical* faz menção a um certo crescimento no interesse pelo tema “práticas criativas no ensino de música”. Esse material teve, como alguns de seus objetos de pesquisa, dissertações e teses defendidas entre 1992 e 2011 no Brasil, além de dados sobre a veiculação de publicações a respeito do tema, em anais de conferências da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música – e da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, além de seis periódicos nacionais de música. Diz Moreira (2019, p. 26) que, “de acordo com tal análise, o tema se torna expressivamente recorrente nessas publicações a partir da segunda metade da década de 2000”.

No entanto, mesmo dada como certa a presença do tema enquanto fator de reflexão e discussão no que diz respeito ao estímulo à criatividade em aulas de música, através de uma prática que, compreendida como criativa, tome o aluno como protagonista e agente criativo de sua experiência artístico musical, um questionamento pode ser feito quanto à relação existente (ou não) entre tais pesquisas, desenvolvidas em cenário acadêmico e ambiente de fundamentação e produção teórica, e sua efetiva realização na prática, na ação docente em sala de aula junto aos alunos.

A presença de um fazer musical, pautado em prerrogativas tomadas como criativas, ainda não é a conduta efetiva e recorrente no campo do ensino musical. Em instituições especializadas de ensino musical, sejam elas escolas de música, conservatórios, universidades, ou projeto sociais e culturais, propostas criativas não são tidas como prioritárias, ocupando um lugar secundário em um ambiente que, por vezes, ainda é carregado de valorização tecnicista e voltado para formação músico-profissional, seja do instrumentista, seja do cantor e, “no caso da educação básica, a presença da educação musical é quase inexistente, exceção feita a algumas escolas que acolhem propostas de música em seus currículos. Mas, mesmo nos casos em que se registra a presença da música, até onde se conhece, as práticas musicais criativas não comparecem com frequência aos currículos escolares” (FONTERRADA, 2015, p. 16).

Se há um campo no qual as tendências de renovação educacional conseguiram se mostrar de maneira mais efetiva dentro da escola de educação básica brasileira, esse é o das artes visuais. Influenciadas pelo pensamento de Dewey e de outros autores europeus, as artes visuais se mostraram mais alinhadas aos processos criativos, o que pode ser verificado na aprendizagem da escrita e na valorização do desenho infantil, presentes na veiculação de trabalhos desenvolvidos com crianças em sala de aula e fundamentados no Movimento Escola Moderna, popularmente conhecido como Pedagogia Freinet (MOREIRA, 2019, p. 35).

Uma vez que a utilização de práticas criativas no ensino musical, dentro do contexto da educação básica, foi justificada por sua presença em documentos oficiais que versam sobre a educação musical em território nacional, acredita-se na relevância de, ainda, apontar porque essas se fazem presentes nas propostas de currículos escolares, mesmo que, por vezes, sejam negligenciadas em sala de aula. Para Barret (2003; 2005 apud BEINEKE, 2009, p. 40-41) práticas criativas, tomadas como atividades de composição (atividades essas que se alinham à ideia de atividade musical como sinônimo de atividade composicional, em Porena) são inseridas nos currículos escolares, principalmente, por (i) proporcionarem experiências criativas, (ii) introduzindo os estudantes em técnicas e materiais da música contemporânea, (iii) através do desenvolvimento e compreensão acerca do fenômeno musical, (iv) ensinando a compor, a fim de formar compositores.

Encontra-se, nas três primeiras abordagens, relação com as propostas dos educadores musicais da segunda metade do século XX, ou seja, a segunda geração dos métodos ativos em música, grupo a partir do qual os pressupostos músico-educacionais de Porena podem ser compreendidos. Para esses, a expressão pessoal e o desenvolvimento integral do indivíduo são os objetivos centrais, em detrimento do desenvolvimento técnico como fator primeiro de realização musical. Ainda se tem que a atividade composicional, além de ser um caminho para

o desenvolvimento da capacidade criadora do aluno, é um meio possível de contribuir para o desenvolvimento de um indivíduo capaz de compreender para agir, dado o caráter plural e diversificado do ato composicional.

### **2.3. Propostas Criativas em Educação Musical**

Os métodos ativos em educação musical se baseiam em um ensino de música pautado na experiência, na vivência prática antes da teórica, no protagonismo do aluno enquanto aquele que significa sua própria experiência, visando aproximar a música e o educando de maneira significativa. Ao tratar sobre tais métodos, propostas e abordagens de ensino musical que se desenvolveram no início do século XX, em contraposição ao ensino que, até então, era baseado nos pressupostos educacionais do século XIX, desponta-se uma série de músicos que se tornaram pioneiros no ensino da música ao refletirem sobre tal ensino frente às grandes transformações ocorridas na sociedade, durante a virada do século. As propostas aqui apresentadas são resultantes das grandes transformações artísticas e científicas vividas pela sociedade no período mencionado. Algumas dessas se inseriram no contexto da educação musical brasileira de maneira significativa, exercendo influência nas práticas músico-educacionais que se desenvolvem o país até os dias atuais.

O ideal educacional da Escola Nova norteia grande parte das propostas de educação musical que se desenvolveram na primeira metade do século XX, fato esse que pode ser observado, por exemplo, na presença significativa de métodos propostos para serem seguidos durante as aulas de música. Já que esta pesquisa se ocupa das propostas de atividades musicais contidas em *Kinder-musik* e, frente a localização de Porena alinhado às propostas de ensino musical da segunda metade do referido século, ocupar-se-á, neste momento, da segunda geração dos métodos ativos em educação musical, propostas essas que se desenvolveram em meados da década de 1950 e início da seguinte, em parte da Europa e na América do Norte. Serão tratadas também, mesmo que de maneira breve, algumas propostas de educadores musicais latino-americanos e brasileiros. Importante reafirmar que, embora o termo “métodos ativos” seja recorrentemente empregado, o que se descreve a seguir se configura mais como propostas do que como métodos ou metodologias a serem seguidos.

O período em questão coincide com uma grande virada da produção musical, resultante de pesquisas lideradas pelo compositor francês Pierre Schaeffer (1910-1995) na *Radiotélévision Française (musique concrète)* e as experiências de música eletrônica conduzidas pelos

compositores alemães Herbert Eimert (1897-1972) e Karlheinz Stockhausen (1928-2007), nos estúdios de música eletrônica em Friburgo (FONTERRADA, p. 179). Esses músicos manifestavam um particular interesse pelo som e sua manipulação/transformação, com base na utilização de procedimentos eletrônicos. Além deles, as propostas do compositor americano John Cage (1912-1992), influenciadas pela filosofia budista, também se refletem em tal produção musical.

Os educadores musicais desse período, em sua grande maioria compositores, formularam suas propostas de ensino musical alinhadas às propostas da Nova Música<sup>98</sup>, visando incorporar no ensino de música nas escolas básicas os mesmos procedimentos utilizados na música erudita contemporânea, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, utilizando as mais variadas sonoridades. “Surgem suportes filosóficos, conceitos e valores abarcados por esta ou aquela linha pedagógica, que postulam um melhor conhecimento do ser humano e como construir métodos competentes que facilitem a rápida assimilação de conceitos básicos e a conseqüente introdução do aluno na prática musical” (FONTERRADA, 2008, p. 179). Objetiva-se, assim, diminuir o distanciamento entre a música de vanguarda e o cidadão comum desenvolvendo, a partir das práticas criativas, a capacidade de se utilizar da linguagem musical com autonomia, aperfeiçoar a escuta, a autoconsciência e o espírito crítico.

Nos métodos ativos da segunda geração, a preocupação com o fazer musical deslocou-se do âmbito da performance para o da composição, por meio de atividades de criação. A atividade composicional, incentivada a partir da exploração do som gerado por diversas fontes sonoras (não somente os instrumentos musicais tidos como convencionais), permitiu, por exemplo, que o ruído passasse a ser incorporando nas aulas de música, o que resultou na necessidade de se encontrar formas alternativas de grafia musical, uma vez que a notação tradicional não abarcaria a gama sonora que agora se fazia matéria-prima do fazer musical. Pautadas na utilização do som a partir de seus aspectos elementares (como já se viu em Porena) e na criação de grafias alternativas, essas atividades, que buscavam diminuir a distância entre a

---

<sup>98</sup> “O termo nova música, para se referir aos estilos de compositores que romperam com a tonalidade, a exemplo do atonalismo e o serialismo dodecafônico, considerados como estilos da música erudita de vanguarda, ficou consagrado ainda na primeira metade do século vinte, como podemos notar nos seguintes eventos: a fundação em 1935, do Círculo de Música Nova (*Neue musik*), com a participação H-J. Koellreutter que, no Brasil foi traduzido de música nova; a criação em 1946, dos Cursos de Verão do Festival de Darmstadt; a edição em 1949 do livro *Filosofia da nova música* de Theodor Adorno, dedicado à análise das obras de diversos compositores da época, centrada no confronto das obras do austríaco Arnold Schoenberg e do russo Igor Stravinsky” (LATOREE, 2014, p. 33).

música e o indivíduo por meio do ato criativo, dispensavam qualquer conhecimento técnico ou habilidade musical prévia por parte dos educandos. Dessa maneira:

Identifica-se um grupo de compositores preocupados em fornecer aos alunos com pouco ou nenhuma experiência em escrita tradicional de música, obras especialmente planejadas para serem executadas em sala de aula, que não exigem conhecimento de teoria da música ou habilidades em performance para que sejam realizadas (FONTERRADA, 2008, p. 197).

O repertório musical criado é direcionado para os mais diversos instrumentos, tradicionais ou não. Os compositores passam a permitir adaptações e intervenções em suas obras, por parte dos executores, a fim de abrir a possibilidade de utilização de materiais mais acessíveis e disponíveis nas escolas. Em determinadas obras, há a especificação de qual material utilizar: instrumentos melódicos; instrumentos de percussão; instrumentos de altura definida e não definida; instrumentos de sopro; de cordas; percussão corporal, através de batimentos de dedos, palmas, aplausos; a utilização da voz de maneira não convencional, através da exploração de timbres fechados, abertos, do uso dos lábios e da língua, e de fonemas diversos (FONTERRADA, 2008, p. 199). Todas essas possibilidades são encontradas nos materiais elaborados por Porena, como *Musica Prima* e *Kinder-musik*.

Para contemplar a grafia não tradicional de ampla gama sonora, surgem novas configurações de partituras, as quais são acompanhadas de bulas. As bulas servem para explicar os procedimentos de execução do repertório proposto e quais os significados dos diversos sinais ali contidos. Em tal partitura, “a marcação do tempo é feita em segundos, havendo necessidade de um regente com um cronômetro para orientar as mudanças de atividades propostas, a cada linha vertical pontilhada” (FONTERRADA, 2008, p. 199).

Em pesquisa realizada por Fonterrada (2015, p. 199), foram apontados 17 teóricos e/ou educadores musicais estrangeiros e 30 teóricos e/ou educadores musicais brasileiros que fundamentam as atividades dos interessados em práticas criativas no contexto da educação musical brasileira. Desses, aqui serão tratados os educadores George Self, John Paynter e Keith Swanwick (Inglaterra); R. Murray Schafer (Canadá); Violeta H. de Gainza (Argentina); Conrado Silva de Marco (Uruguai/Brasil); Hans-Joachim Koellreutter (Alemanha/Brasil); Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (Brasil); Teca Alencar de Brito (Brasil); Viviane Beineke (Brasil). A escolha desses justifica-se por possuírem, em suas propostas, consonâncias com as ideias de educação musical expressas por Porena além de fundamentarem grande parte da pesquisa que se apresenta.

### 2.3.1. George Self

George Self (Inglaterra, 1921-1967) foi um professor de música que atuou nas escolas inglesas, comprometido em buscar maneiras distintas de se trabalhar a música em sala de aula por meio de atividades de criação, contrapondo-se ao ensino tradicional que prioriza o desenvolvimento e domínio de habilidades técnico-performáticas. Discordando de um ensino que olha somente para as músicas do passado, alinha suas propostas pedagógicas aos procedimentos composicionais da música erudita de vanguarda. Não desconsidera os modos de criação da música tradicional e nem a notação musical convencional, mas foca em mecanismos próprios das ciências e das artes contemporâneas, desejoso de “que sua proposta amplie as experiências sonoro-musicais de crianças e adolescentes” (FONTERRADA, 2008, p. 180).

No que diz respeito à duração do som, explora o emprego de organizações rítmicas irregulares, ao invés de se priorizar um trabalho rítmico que parta da pulsação e da leitura precisa de partituras convencionais. A utilização da escala diatônica<sup>99</sup> cede espaço para um trabalho baseado numa ampla gama de sons possíveis, explorando a escala cromática<sup>100</sup> e uma variedade de sons com altura indefinida. As primeiras aulas de música visam conscientizar para essa variedade sonora, através de atividades de exploração e execução coletiva, recorrendo-se à manipulação de instrumentos tidos como convencionais e não convencionais. Nesse contexto, a utilização de instrumentos artesanais, confeccionados pelos próprios alunos, tem notável significação, em virtude, por exemplo, da maior facilidade de manuseio e fácil aquisição.

Uma vez que os instrumentos musicais serão classificados pelo tipo de som que produzem (sons curtos, sons que se extinguem gradualmente, sons possíveis de serem sustentados), Self propõe uma notação musical simplificada, possibilitando, por meio de tal registro sonoro, um tipo de improvisação e criação musical que a grafia tradicional não contempla. A imprecisão da escrita rítmica possibilita, também, que uma mesma obra tenha várias versões e interpretações, uma vez mudado o grupo que a executa. O grupo cria seus próprios sons e a sua própria notação musical.

---

<sup>99</sup> “Escala natural ou diatônica é uma sequência de sete notas diferentes consecutivas (a oitava nota é a repetição da primeira) guardando entre si, geralmente, o intervalo de um tom ou de um semitom” (MED, 1996, p. 86).

<sup>100</sup> Escala artificial ou cromática é uma sequência de doze semitons consecutivos (oitava dividida em doze semitons) (MED, 1996, p. 87).

Para a exploração das dinâmicas sonoras, propõe que as execuções alternem, inicialmente, entre sons fortes (*F*) e pianos (*p*), pontuando que é mais importante conseguir efeitos que exijam intencionalidade (os sons extremos expressam de forma mais clara as intenções do executor) do que a produção de sons médios, que podem ser produzidos sem qualquer empenho ou interesse por parte do aluno (evita-se o “tocar por tocar”).

### 2.3.2. John Paynter

John Paynter (Inglaterra, 1931-2010) foi um compositor e educador musical que, assim como Self, teve notável contribuição para o ensino de música nas escolas inglesas. Expondo que era de responsabilidade das escolas promover uma educação integral do indivíduo, todas as áreas do conhecimento, além da música, deveriam ser ofertadas aos alunos, “não com o objetivo profissionalizante, mas com o intuito de proporcionar experiências significativas e criativas” (SILVA, 2016, p. 49).

Em sua proposta pedagógica, a prática criativa encontra alicerce na liberdade, individualidade e descoberta, possuindo, como estratégia, a Técnica de Projetos, tratada em seus livros *Sound and Silence* (1970), *Hear and Now* (1972) e *Music and Structure* (1992). Segundo Fonterrada:

No primeiro, o autor apresenta uma série de projetos que relacionam a música a eventos externos (...). Em seu segundo livro, Paynter defende alguns princípios: a música como direito de todos, a integração de linguagens, o acesso ao repertório da música contemporânea e a exploração de grafias musicais alternativas. No terceiro livro (...), suas ideias se aprofundam, os exercícios se mostram mais complexos, mas as premissas são as mesmas, ligadas à escuta, à exploração de materiais e à estruturação de ideias musicais, através de propostas criativas (2012, p. 98-99).

Estimulou a utilização de elementos da música contemporânea em atividades de criação, as quais também exploravam a grafia musical não convencional. Em suas propostas, os alunos se expressam por meio da exploração de diversas fontes sonoras, percorrendo o caminho que compositores contemporâneos traçam durante suas criações, aproximando aluno e música através da prática. Articulado som e silêncio, os alunos são capazes de se expressar, organizando os materiais e criando suas próprias músicas. Questiona-se o foco na teoria musical, na história da música e na grande ênfase da música tida como do passado.

Suas reflexões acerca de uma aprendizagem musical criativa debruçam-se sobre a presença da música nos currículos escolares. Acreditava que todos temos capacidade de criar musicalmente, potencial esse que deve ser explorado na sala de aula, em atividade que provoquem os alunos a passarem de reprodutores para criadores de música, ressignificando o modo de fazer música. Defendendo a integração das artes, não era adepto a métodos fechados e, por isso, não propôs nenhum, difundindo “o ensino em rede, no qual não haveria linearidade de conteúdo” (SILVA, 2016, p. 52).

### 2.3.3. Murray Schafer

Raymond Murray Schafer (Canadá, 1933) é um dos pensadores mais importantes da educação musical contemporânea, com significativa influência sobre a prática pedagógico-musical brasileira. Apresenta-se como crítico do ensino musical que visa somente a técnica e a execução de obras do passado. Dizia ele que “a síndrome do gênio na educação musical leva frequentemente a um enfraquecimento da confiança para as mais modestas aquisições” (SCHAFER, 1991 apud LATORRE, 2014, p. 42).

Em sua proposta, defende que os alunos tenham a liberdade de criação, seja essa a criação musical ou a do próprio conhecimento, transformando a sala de aula num campo de descobertas tanto para o professor quanto para o aluno.

Sem a intenção de propor um método ou uma metodologia fechada, “acredita mais na qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente e no estímulo à capacidade criativa, do que em teorias da aprendizagem musical” (FONTERRADA, 2008, p. 193). Aponta que a criação musical não só leva à consciência sobre os sons que cercam os alunos como, também, apresenta a eles possibilidades de trabalhar livremente com a voz, produzindo estruturas musicais e aproximando-se das músicas programáticas.

Sua proposta músico-pedagógica está fundamentada sobre três eixos principais:

- 1) Relação som/ambiente: Schafer constata certo desequilíbrio na relação existente entre o homem e o meio no qual está inserido, resultante das mudanças que a sociedade viveu pós Revolução Industrial. Houve, como consequência, uma ressignificação do modo pelo qual se ouve os sons a nossa volta, ou seja, como percebemos a paisagem sonora (*soundscape*) que nos circunda. Tal paisagem é constituída por quaisquer sons que estão presentes no ambiente, sejam eles naturais

ou artificiais. Advogando por políticas que versem sobre ações punitivas quanto à poluição sonora, questiona o nível de qualidade do som ao qual o homem é frequentemente exposto e chama atenção para a percepção daqueles sons que estamos perdendo a consciência, como os da natureza, propondo que façamos uma *limpeza de ouvidos*, ou seja, que se escute atenta e conscientemente o que está a nossa volta. Pela escuta consciente, pode-se apurar a sua percepção auditiva (SILVA, 2016, p. 43-44).

2) Confluência das artes: tratando as linguagens artísticas em pé de igualdade, elabora uma reflexão acerca do que chamou de *teatro de confluência*, gênero no qual “todas as linguagens artísticas interagem entre si e com o meio que, muitas vezes, é uma floresta, um lago, uma praia, uma estação ferroviária” (SILVA, 2016, p. 44). Nesses ambientes, a paisagem sonora incide diretamente sobre a qualidade do som ali percebido e sobre a obra musical criada, a qual é concebida por todos os indivíduos através de uma ação criativa.

3) Relação arte/sagrado: é a transcendência das formas tradicionais do saber e do racionalizar. Tem relação direta com a sensibilidade, afetividade, espiritualidade, convívio social, indo além de questões meramente intelectuais. A arte pode reestabelecer a ligação entre o homem e o sagrado, ligação essa que existia nas comunidades antigas e que foi se perdendo no decorrer dos tempos: "esse deve ser o primeiro propósito da arte. Promover mudanças em nossas condições existenciais" (FONTERRADA, 2012, p. 87 apud MATEIRO; ILARI, 2012, p. 281).

Seu trabalho concentra-se, entre outros objetivos, na procura pela descoberta do potencial criativo das crianças, para que elas possam criar a sua própria música. Visa que os alunos compreendam a paisagem sonora como uma composição musical, cujo compositor é o próprio homem. Propõe atividades que partem da escuta ativa sobre a paisagem sonora presente, seguindo para uma análise dos sons constituintes de tal paisagem para, finalmente, transformar esse material sonoro, por meio da criação, apropriando-se do material escutado e reproduzindo-o, através de experimentações com o uso livre da voz, resultando em estruturas musicais diversas.

#### 2.3.4. Keith Swanwick

Keith Swanwick (1937), educador musical inglês, atuou desde a educação básica até o ensino universitário. Junto a Paynter, foi editor do *British Journal of Music Education*. Sua teoria da aprendizagem musical é representada pela Teoria da Espiral, modelo de aprendizagem no qual a criança passa, sucessivamente, por blocos de experimentação do fazer musical, divididos em material, expressão, forma e valor. Em cada um desses blocos, a criança vivencia uma proposta, atividade ou ação, de início intuitivamente e, depois, pela análise (FONTERRADA, 2008, p. 113). Essa teoria está relacionada às diversas fases da aprendizagem musical, de forma abrangente e significativa, integrando composição, apreciação e performance, atividades musicais essas que devem ser amparadas por atividades de técnica e estudos sobre a literatura musical. A confluência dessas cinco categorias de atividades por ser expressa pela sigla, no idioma original inglês, C(L)A(S)P – *Composition, Literature Studies, Audition, Skill Acquisition, Performance* – a qual compreende composição (C), apreciação (A) e performance (P) como parâmetros centrais do fazer musical; e estudos acadêmicos (L) e a conquista de habilidades (S) como parâmetros periféricos.

Acreditando que a composição é o processo essencial do fazer musical, têm suas propostas músico-educacionais compreendidas como práticas criativas, nas quais a criação é um ato possível a todos. Para ele, a criação musical “acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 9).

Através do ato criativo, o educando tem a possibilidade de desenvolver sua autonomia, assumindo-se enquanto compositor, e expressar sua compreensão acerca do funcionamento dos elementos musicais, ao criar algo em similaridade com seu nível de conhecimento técnico e musical. Compor é "uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões" (SWANWICK, 1992 apud SILVA, 2016, p. 58), o que contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

#### 2.3.5. Violeta Gainza

A educação musical na América Latina e no Brasil, em seu caráter tão plural, caracteriza-se pela busca de uma identidade, em que propostas de ensino e fazer musical consideram o resgate do “folclore e [das] manifestações culturais de seus países como modo de revigoramento da própria identidade” (FONTERRADA, 2008, p. 225). É nesse contexto em que se localizam as propostas de ensino de música idealizadas pela educadora argentina Violeta Hemsy de Gainza (1930), uma das grandes líderes da educação musical, não só na Argentina, como em toda a América Latina, sendo, por muitos anos, presidente do FLADEM – *Foro Latinoamericano de Educación Musical* – ação que congrega educadores musicais dos países latino-americanos com o intuito de mapear a situação das atividades ligadas à educação musical na referida região, incentivando o diálogo e a troca de experiências entre tais países.

Compreendendo a educação como algo que fomenta o desenvolvimento integral do ser humano, Gainza recorre a uma diversidade de ferramentas para viabilizar o ensino da música como, por exemplo, os jogos. A educadora propõe que, “por meio dos jogos espontâneos ou educativos, a criança manipula a realidade em que está inserida, compreendendo, significativamente, essa realidade e o que é como sujeito” (SILVA, 2016, p. 75).

Pautada numa prática criativa na qual, além do jogo, a improvisação se faz presente, a educadora versa que a criança manipula o material sonoro criativamente, o que leva à absorção de novos materiais e resulta em novas estruturas musicais. Refletindo sobre a improvisação como uma atividade em que há a elaboração de um discurso musical num dado contexto e momento, de maneira espontânea e instantânea, faz-se necessária a compreensão de que tal atividade necessita de um planejamento prévio, para que não incida na interpretação de um “vale tudismo” do fazer musical, planejamento esse que não implica no desejo por uma execução fidedigna da obra numa próxima repetição.

A improvisação permite, ainda, que o educando explore a relação existente entre o som e o silêncio, através de uma investigação na qual se apropriará do fenômeno sonoro e produzirá suas próprias obras musicais. Numa perspectiva psicológica, a partir do contato com seu universo sonoro internalizado, o educando poderá se comunicar, musicalmente e de maneira significativa, recorrendo à improvisação e aos jogos musicais criativos. A autora destaca que a improvisação poderá ser (i) recreativa, (ii) profissional e (iii) educacional. Na improvisação educacional, tem-se como objetivos (a) promover processos expressivos e comunicativos; (b) permitir ao educador compreender o mundo de vivências musicais dos educandos; (c) promover processos de absorção de elementos musicais, por meio da manipulação sonora; e (d) auxiliar o educando no processo de desenvolvimento motor, da memória, concentração, criatividade e sensibilidade musical.

No processo de improvisação como ferramenta didática, o professor tem o papel de propor e coordenar a improvisação do aluno, atuando como guia nesse processo. Para isso, ele deve detectar os aspectos musicais que precisam ser exercitados pela improvisação, elaborar as atividades e explicá-las ao aluno, de maneira clara e objetiva, observar a improvisação do aluno, a fim de detectar dificuldades e sugerir novas atividades para saná-las (SILVA, 2016, p. 109).

### **2.3.6. Hans-Joachim Koellreutter**

Outro autor de grande influência sobre as práticas musicais criativas na educação musical brasileira é compositor e educador musical alemão, naturalizado brasileiro, Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005). Através dele e daqueles que propagaram (e continuam a propagar) suas propostas, as atividades criativas chegaram a vários lugares do país. É o grande responsável pela abertura criativa na formação de músicos e educadores brasileiros, bem como pela revisão do pensamento pedagógico musical no meio acadêmico em território nacional, a partir da segunda metade do século XX e início deste.

Em consonância com as propostas já apresentadas, que se utilizam dos processos composicionais da música contemporânea no processo de ensino e aprendizagem musical, objetivava a criação como base de sua proposta músico-pedagógica. Para ele, o ensino da música, viabilizado por meio de atividades composicionais, deveria ser de acesso a todos. Para além do desenvolvimento de habilidades técnicas, o ensino musical deveria desenvolver a personalidade do educando de forma integral, tendo o humano como objetivo da educação.

Defendia que, no processo de ensino e aprendizagem musical, o mais importante é o desenvolvimento da consciência: “a conscientização por meio do ensino de música ocorre quando há a relação entre o fazer musical e o corpo/mente, ou seja, uma relação efetiva entre prática e teoria” (BRITO, 2007, p. 64). No ensino da música deve, então, haver uma integração consciente entre os conceitos e a própria música, o que se dá pela vivência criativa. Tal conscientização está para além da música, num alargamento da consciência para a modificação do homem e da sociedade, o que só é possível com o desenvolvimento do espírito criador, sem o qual, não há educação.

A criação musical, por meio da improvisação, tem papel importante na relação corpo/mente durante o fazer musical, dada a possibilidade de conscientização dos vários

aspectos musicais inseridos no processo composicional. Propunha que o ensino musical fosse realizado num contexto no qual o aluno estivesse compreendido em sua totalidade, sendo respeitado e estimulado a explorar, experimentar, sentir, questionar e criar, deparando-se com suas diferentes formas de resolver problemas (SILVA, 2016, p. 83).

Em sua prática educacional, além das improvisações, são frequentes os jogos musicais, realizados de forma coletiva. Seus modelos de improvisação e exercícios de comunicação são: propostos de forma lúdica e interdisciplinar; contextualizados no cotidiano; expressos como meio de comunicação; relacionados à estética da música contemporânea; desenvolvidos a partir do diálogo entre os participantes do jogo musical; além de contemplar conteúdos musicais relevantes para a formação musical, conscientizando-os a respeito desses, através de atividades abertas para a reflexão e o diálogo entre professor e aluno.

Deixava claro que improvisar não é fazer qualquer coisa. Essa é uma atividade que exige planejamento e seriedade na sua realização. "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." (BRITO, 2011, p. 5), entendendo que o trabalho de improvisação também favorece o desenvolvimento da autodisciplina, tolerância, respeito, o compartilhar e a reflexão.

### **2.3.7. Conrado Silva**

Conrado Silva de Marco (1940-2014) foi um compositor uruguaio, nascido em Montevideu e radicado no Brasil. Estudou música contemporânea na Alemanha, participando do Festival de Verão de Darmstadt (mesmo festival frequentado por Boris Porena), tendo sido aluno de importantes compositores do século XX, entre eles, o americano John Cage. Dedicando-se às práticas criativas, foi um dos responsáveis pelas primeiras Oficinas Básicas de Música realizadas na UnB (Universidade de Brasília) no final da década de 1960 e início de 1970, junto a outros educadores, proposta músico-pedagógica já preconizada por Koellreutter durante os cursos que ministrou. Tal metodologia de ensino musical marca o desenvolvimento das práticas criativas em educação musical no Brasil, no referido período (FONTERRADA, 2015, p. 145).

Sua atividade musical refletia as tendências pedagógicas desenvolvidas na Europa na segunda metade do século XX, aquelas que se apoiavam nas atividades de exploração para se fazer música, atitude existente, até então, somente entre compositores. Seu pensamento sobre a

aprendizagem da música fazendo música, mesmo que o aluno não possuísse nenhum conhecimento técnico composicional prévio, teve origem em sua ação enquanto docente, o que, para ele, foi muito produtivo.

Possuía particular preocupação com as possibilidades inventivas da educação musical e tratava a arte como um recurso útil e eficaz para o desenvolvimento da criatividade, apontando que as artes plásticas e o teatro são as linguagens artísticas que mais precocemente se tornaram conscientes de seu potencial inventivo, em contraposição à música, na qual “esbarra-se aparentemente com um obstáculo complexo, que poderíamos chamar de ‘a síndrome da nota’” (SILVA, 1983 apud LATORRE, 2014, p. 46).

Suas atividades nas Oficinas de Música eram pontuadas pelo gosto à exploração, à descoberta e à escuta de objetos e ambientes sonoros, atividades essas norteadas pela ênfase no pensamento criativo. Essa proposta de fazer musical tem particular interesse para esta pesquisa, como já tratado anteriormente, o que justifica a particular atenção dada, agora, à apresentação e caracterização das Oficinas de Músicas.

### **2.3.7.1. Oficinas de Música – um ambiente propício para o fazer musical criativo**

*A gente utilizava grafias não tradicionais, os alunos inventavam conosco a forma de escrever a música, de passar aos outros a informação musical que queriam obter. Então se utilizava qualquer material que pudesse gerar sons, começava com os sons do próprio corpo, sons da voz, da percussão que fazíamos no corpo, ampliava isso para os ruídos do entorno, os ruídos da sala de aula, e depois para os objetos sonoros que os alunos inventavam, desenvolviam ou achavam. Ou seja, a ideia era sempre ligada à criação e à composição [...] desligada dos princípios da música tradicional (Entrevista de SILVA, 2013 apud LATORRE, 2014, p. 45).*

As primeiras iniciativas que se alinham às propostas das Oficinas de Música, chamadas também de laboratórios de som ou experimentação musical, ocorreram, de forma paralela e independente, em vários países e até mesmo dentro do Brasil (como, por exemplo, o que se deu no Rio de Janeiro e na Bahia). A consolidação dessa proposta metodológica se dá em Brasília, na UnB, por iniciativa de Conrado Silva junto a professores/compositores como Emílio Terraza e Nikolau Krokon. Segundo Latorre (2014, p. 38), o enfoque analítico das Oficinas só ganha

força “se visto à luz do contexto sociocultural que lhe é contemporâneo, incluindo aí a herança dos princípios pedagógicos da Escola Nova e das experiências da Arte-educação, advindos da fase moderna (primeira metade do século XX), que antecedem a essa mesma contemporaneidade (a partir da segunda metade desse mesmo século)”.

Tendo como característica serem voltadas ao público que as procurava, as Oficinas foram, inicialmente, compostas por alunos vindo dos mais diversos cursos da UnB, alunos não músicos, sem conhecimento prévio de teoria musical ou técnicas de composição, perfil esse determinante para a estruturação e desenvolvimento das Oficinas. Utilizando-se de diferentes fontes sonoras, como os sons do próprio corpo e sons da voz, ampliava-se a exploração sonora para os ruídos do entorno e, depois, para os objetos sonoros que os alunos inventavam, desenvolviam ou achavam, objetivando, sempre, a criação musical. Para tal, utilizava-se de grafias não convencionais, criadas entre professores e alunos, e a transmissão o discurso musical era pensada em conjunto, a fim de colocar em prática, coletivamente, as ideias musicais encontradas (FONTERRADA, 2015, p. 147).

Há, no desenvolvimento da Oficina, a participação ativa de todos, focalizando, porém, na ação do aluno e não na do professor. Esse se faz mediador do fazer musical, dentro de um processo de aprendizagem coletivo, no qual “o poder socializador colocado ao lado do poder do desenvolvimento do pensamento divergente faz da oficina um verdadeiro caminho da socialização. Isso acarreta também a produção do saber, que agora trata-se da produção coletiva do saber” (FERNANDES, 2000 apud LATORRE, p. 47-48), o que não deixa de potencializar as possibilidades criativas de cada membro do grupo.

Assim como nas propostas de Porena, Silva trata da relevância do professor para o desenvolvimento efetivo da Oficina, o que se verifica na seguinte afirmação: “é preciso que ele mesmo [o professor] seja criativo, no sentido mais extenso da palavra; deverá ser ele mesmo compositor atuante, ou, pelo menos, com experiência prévia como criador, além de um conhecimento teórico e prático da psicologia do aprendizado” (SILVA, 1983 apud LATORRE, 2014, p. 47-48). Para tal, o professor deverá elaborar um planejamento flexível voltado ao desenvolvimento da Oficina, baseado em um roteiro prévio de etapas e ações, que poderão e deverão ser alteradas no decorrer das atividades, caso necessário.

Embora se utilizem de recursos da música não convencional, da busca por novas grafias musicais, da auto expressão para potencializar o caráter inventivo de cada atividade e cada indivíduo, as Oficinas podem comportar o uso de recursos da música tradicional como meio de ensino musical, dado o caráter de liberdade pedagógica que as constitui. Fontes sonoras simples ou complexas serão utilizadas, dependendo da capacidade de se criar tais fontes a partir do

material que estiver disponível no momento e que forem oferecidos de acordo com a realidade dos participantes da Oficina.

As tecnologias digitais também se tornam ferramentas muito úteis a serem utilizadas durante as Oficinas, já que a gravação imediata das obras realizadas e a discussão sobre essas a partir da audição feita em grupo, faz parte dos procedimentos constituintes da proposta metodológica delas. Silva se utilizava dos recursos tecnológicos disponíveis na época, registrando e manipulando o som, aos quais eram aplicados efeitos possíveis com o uso recorrente de meios de gravação de baixo custo. Técnicas de retrogravação, transposição, mudança de tempo, recuperação dos sons de extrema baixa intensidade, eram algumas das manipulações possíveis e frequentes.

Observa-se o grande potencial pedagógico das Oficinas no que diz respeito ao desenvolvimento individual e coletivo do participante, seja tomando-as como possível fase preparatória para aqueles que querem se dedicar à execução de um repertório que remete à música tradicional, seja observando-as como meio de reeducação da escuta, através da ampliação da percepção sonora para além da valorização das notas com alturas definidas. Abre-se um leque de percepção quanto a outros objetos sonoros. Com tal expansão perceptiva, além da compreensão acerca dos parâmetros do som, amplia-se, também, a compreensão sobre a integração simultânea das diversas linguagens artísticas e, por quê não, a compreensão de mundo.

O que a Educação Musical deve se preocupar é com a formação integral do aluno, educando sua sensibilidade, desenvolvendo sua percepção, introduzindo-o no discurso musical e produzindo a consciência do ambiente sonoro que o rodeia – para se chegar a uma consciência crítica -, gerando a ampliação da percepção, através da experimentação de sons e de “possibilidades expressivas” (PAYNTER, 1972 apud LATORRE, 2014, p. 53). Assim, a educação da sensibilidade é um dos principais objetivos da Educação Musical (FERNANDES, 2000 apud LATORRE, 2014, p. 53). P. 53.

### **2.3.7.2. A estrutura das Oficinas de Música**

Segundo Fernandes (2015, p. 23), a Oficina de Música possui uma metodologia estruturada e organizada, com elevado índice de complexidade, na qual a descoberta começa pela experimentação, contrapondo-se à ideia de recreação. Nela, o trabalho é feito em pequenos ou grandes grupos e a criatividade é a base do desenvolvimento das atividades. Pautada em

atividades práticas, há constante teorização após a finalização de cada uma dessas. Inclusive, o fechamento de cada atividade é elemento fundamental constituinte da Oficina. “No final de cada atividade, inclui-se sempre a discussão, o comentário, a análise e o debate, incluindo, além dos aspectos técnicos, os conceitos musicais trabalhados” (FERNANDES, 2015, p. 20).

O contexto e saber do aluno é amplamente valorizado, já que só se cria com base naquilo que se escuta, toca ou canta. O trabalho envolve acuidade auditiva, exploração da imaginação e memória sonora.

Estimula-se a escuta convencional e não convencional, sendo que uma atividade se desdobra em outra, nas quais há um processo diário de criação e aquisição de novos elementos da linguagem musical. Estimula-se a utilização de diversos instrumentos musicais (convencionais ou não), os quais não são orientados, pelo professor, quanto à sua forma de execução. Ele dá “dicas” de como tocar um instrumento ou outro. Após a experimentação, os instrumentos musicais são classificados e organizados de acordo como tipo de som que produzem: “nos instrumentos que geralmente são distribuídos às crianças nas aulas, [trabalha-se] os parâmetros de dinâmica, timbre, duração e altura de diversas maneiras, fixando-se comandos verbais e/ou gestuais para os conceitos de *F*, *mf*, *mp*, *p*<sup>101</sup>, curto, longo, liso, trinado, grave, agudo, iniciando-se a experiência da representação gráfica dos sons” (FERNANDES, 2015, p. 22).

Cria-se uma partitura na qual serão grafados desenhos diversos para representar o som e também os instrumentos musicais que serão utilizados durante o fazer musical, sendo essas produzidas pelos próprios alunos. Para a criação dos símbolos sonoros, leva-se em conta todos os aspectos dos parâmetros sonoros que já experienciados até então. Trabalha-se com a imaginação musical e o treinamento auditivo.

Silva (1983 apud LATORRE, 2014, p. 46-47) agrupa a proposta das Oficinas de Música em um conjunto de oito ações básicas, a fim de superar a “síndrome da nota”, em função da prática e do desenvolvimento da criatividade do educando:

1. Sensibilização perante a realidade sonora circundante;
2. Inventário de instrumentos;
3. Exercícios de comunicação;
4. Estruturação (organização do material);
5. Notação;

---

<sup>101</sup> Forte, meio forte, meio piano e piano. Entende-se piano como um som fraco.

6. Gravação e reprodução;
7. Técnicas eletroacústicas;
8. Ampliação para outras áreas das artes.

O estímulo à reflexão-crítica, se faz presente no processo da Oficina Básica de Música. O educador estimula a reflexão acerca da atividade proposta, questionando, por exemplo, o que o aluno acha que está sendo tocado, qual a possível fonte sonora, por que ele acha isso ou aquilo, o que aconteceu em determinada parte da obra apreciada. Há o exercício da reflexão e diálogo, mas a base é a ação criativa.

Fernandes (2015, p. 19-20) chama a atenção para a necessidade de que professores de Oficinas de Músicas tenham passado por esse processo do sensível, ou seja, tenham frequentado e/ou participado de uma Oficina de Música para desenvolverem atividades que dialoguem e se alinhem às propostas de tais Oficinas, provocando a reflexão sobre “como eles [os professores] podem criar e desenvolver oficinas do sensível se não passaram por elas?”.

Há de se pontuar que o proponente desta pesquisa e mediador das atividades descritas ao final deste texto não possui vivência prévia na proposta músico-pedagógica das Oficinas de Música. Porém, compreendendo que o fazer musical que se constrói em situações de tais Oficinas é tomado por um interesse prévio pela experimentação sonora, vivência musical e prática criativa, entende-se que este pesquisador, durante as atividades realizadas junto ao FlauTear, entrou em contato com os pressupostos da metodologia aqui descrita, corroborando com Fernandes (2015) acerca da necessidade de se passar pela vivência do sensível para se propor atividades em caráter de Oficina de experimentação e criação.

### **2.3.8. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada**

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada é professora livre-docente em Técnicas de Musicalização, título recebido pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), instituição pela qual é docente aposentada e onde contribui, voluntariamente, no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Musical. É um dos grandes nomes da educação musical no Brasil, responsável pela formação de vários docentes atuantes nas esferas da educação básica, ensino superior, educação formal e não formal.

Em seu trabalho, reflete sobre os modos de escuta na contemporaneidade, principalmente aqueles que surgiram na segunda metade do século 20. Sua pesquisa aponta que

é necessário refletir sobre uma nova maneira de ensinar música, utilizando-se de propostas criativas que contemplem todo ciclo de formação educacional do indivíduo, de maneira integral, tendo a escuta ativa e a criação como ferramentas do ensino musical que advoga.

Em consonância com a propostas aqui trazidas, Fonterrada (SILVA, 2016, p. 28) expõe que, ao criar, utilizando-se de ferramentas composicionais da música contemporânea, o educando passa por um processo de conscientização e compreensão de um repertório que está para além da música tradicional que é fundamentada sobre aspectos do Sistema Tonal. Em tal atividade criativa, o aluno será capaz de estabelecer uma ligação entre seu pensamento musical, a composição contemporânea, a paisagem sonora do meio em que vive, desenvolvendo uma visão crítica e reflexão sobre si e sobre o mundo contemporâneo.

Justifica, ainda que, diante das mudanças ocorridas na percepção e nos modos de escuta da contemporaneidade, há a necessidade de pensar uma nova maneira para viabilizar o ensino da música, o que exige uma reflexão sobre novas propostas e novos caminhos metodológicos, caminhos esses permeados pelo ato criativo. Em pesquisa que resultou na elaboração do material *Ciranda de Sons: Práticas criativas em Educação Musical* (2015), chama a atenção a provocação que a autora faz sobre a distância existente entre os discursos realizados sobre práticas criativas no ensino de música e sua efetiva presença na ação docente.

### **2.3.9. Maria Teresa de Alencar Brito**

Teca Alencar de Brito é figura de relevância nacional e internacional em termos de Educação Musical que, ao lado de nomes como Fonterrada e Gainza, tem papel atuante no FLADEM – *Foro Latinoamericano de Educación Musical* – trabalhando com criatividade em suas classes de crianças e jovens, na *Teca Oficina de Música*, na cidade de São Paulo/SP. Fundamentando suas atividades em práticas interpretativas que primam pela criação, diz que “desde que começou a trabalhar, sempre lidou com a improvisação, sonorização de histórias e jogos musicais” (FONTERRADA, 2015, p. 138). É pesquisadora e professora aposentada do departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP).

Foi aluna de Koellreutter, desenvolvendo vasta pesquisa sobre a visão de educação musical defendida por esse compositor e ampliando suas reflexões sobre os processos de ensino da música, junto às crianças, a partir das postulações filosóficas apresentadas pelo pensador francês Gilles Deleuze (1925-1995). Uma vez que Deleuze diferencia inteligência (aquilo que

estabelece relação com saberes, através da aquisição de informações e conteúdos) de pensamento (aquilo que está relacionado a planos mais elevados, como o sentido e a experiência), Teca propõe, baseado num fazer musical criativo, “uma educação musical do pensamento” (SILVA, 2016, p. 89).

Nessa proposta, o ensino musical não deve se basear somente na aquisição de conteúdos, mas na construção de planos de organização musicais e de espaços de trocas, sejam esses musicais e/ou afetivos, resultando numa conexão entre música e mundo. Suas reflexões apoiem-se, ainda, nas contribuições do pensador brasileiro Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo (1963), resultando em formulações sobre o que seria uma *educação maior* e uma *educação menor* do pensamento. Segundo Silva:

A Educação Musical Maior [é a] educação oferecida pelas grandes instituições escolares, por meio das regras, dos currículos fechados e predefinidos, dos padrões, dos métodos e dos sistemas fechados que não consideram o educando inserido no processo do fazer musical, ou seja, fecham-se somente na excelência do aprendizado do conteúdo musical. [A] Educação Musical Menor [compreende o] ensino de música que ultrapassa o treinamento de competências necessárias às realizações musicais e à formação musical futura. Visa ao fazer musical do "agora", não se limitando a currículos e planos fechados. Contrária a esses, define o modo de seguir no fazer cotidiano com o educando, propondo novas conexões musicais e aprendizados que se dão a partir do sentir, do produzir e da partilha com o outro (2016, p. 89).

É importante esclarecer que, embora sua proposta possa ser aplicada aos mais diferentes níveis de ensino musical, Brito (2007) fundamenta suas atividades no ensino musical desenvolvido junto às crianças, na quais as atividades de criação musical, inseridas na proposta de uma educação musical menor, são essenciais: “por meio dessa ferramenta educacional, a criança reinventa a sua música, tem liberdade e autonomia para escolher os materiais sonoros, convive com o outro e, ao fazê-lo, reinventa o que é como ser humano” (BRITO, 2007 apud SILVA, 2016, p. 89). Fundamentadas num fazer musical totalmente aberto, suas propostas de fazer musical partem do convívio direto com as crianças, articulando os conteúdos musicais através de caminhos conjuntos.

### **2.3.10. Viviane Beineke**

Viviane Beineke é professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em sua

trajetória enquanto pesquisadora e docente, tem se preocupado com uma abordagem criativa acerca da aprendizagem musical, na qual se articulam atividades de criação musical. Seus textos refletem a preocupação sobre a prática musical Educação Básica, tendo em vista tanto as perspectivas dos alunos quanto dos professores<sup>102</sup>.

A autora aponta que, nas atividades musicais criativas, as crianças desenvolvem e constroem sua identidade, uma vez que se tornam agentes da própria aprendizagem e promotores de uma experiência significativa (proposta que apresenta estreita relação com os ideais escolanovistas aqui descritos). “Destaca, também, que o professor, por meio de sua atuação, pode proporcionar condições para que esses aprendizados ocorram” (LUME, 2016 apud SILVA, 2016, p. 28).

Fundamenta suas proposições acerca de uma aprendizagem criativa tratando que essa contempla o desenvolvimento de elementos tão exigidos no mercado de trabalho atual, como a criatividade e a inventividade, apontando que "na aprendizagem criativa, a realização de tarefas de criação colaborativa permite desenvolver e expandir a compreensão e construção de significados pelos alunos" (BEINEKE, 2012, p. 54)

#### 2.4. Mas, afinal, o que é criatividade?

*É necessário criatividade para não nos tornarmos cegos às armadilhas da estabilidade, para reconhecermos mudanças que estão chegando, para antecipar suas consequências e então talvez levá-las à direção desejável (CSIKSZENTMIHALYI, 2006 apud FLEITH, 2011, p. 33).*

Como visto no Capítulo 1, o didata que se apropriar de *Kinder-musik* com o intuito de vivenciar as propostas ali apresentadas terá a função de mediá-las, estimulando a criatividade dos participantes envolvidos nas atividades que forem realizadas. Deste modo, busca-se refletir sobre definições atribuídas ao conceito de criatividade, a fim de encontrar uma possível fundamentação que justifique como criativas as atividades que se apresentarão no capítulo seguinte. Objetiva-se que tal fundamentação contribua para o entendimento sobre ato criativo no fazer musical. Visto que o tema sobre práticas criativas em educação musical também norteia

---

<sup>102</sup> BEINEKE, B. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa**. Tese (doutorado). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

esta pesquisa, pretende-se que a definição alcançada sobre o que é criatividade ampare a percepção acerca de uma didática e aprendizagem que se façam criativas. Dadas tais explicações, o que se desenvolverá enquanto ideais sobre criatividade; ato criativo; didática e aprendizagem criativas; atenderá, inicialmente, os interesses desta pesquisa.

O senso comum trata que ter uma ideia criativa é o mesmo que pensar “fora da caixa”; que criatividade é sinônimo de inteligência, de dom divino, de imaginação, e que essa característica ou qualidade é inata aos gênios. Já aqui, vê-se que não há consenso sobre o que é criatividade. Paz (2014, p. 114) chama a atenção para essa dificuldade de se encontrar uma definição única para o conceito de criatividade, mesmo entre os pesquisadores do assunto. Tal proposição é compartilhada por Beineke (2012, p. 46) que expõe não haver consenso eles quanto ao que é criatividade, necessitando que seja compreendida “em relação ao contexto cultural no qual se manifesta”.

Guilford (1950 apud STERSI; HERNÁNDEZ, 2011, p. 76) desmistifica a ideia de que criatividade é um dom divino, afirmando que todos os seres humanos possuem um potencial criador, seja em maior ou menor intensidade. Para ele, criar é uma ação que está diretamente relacionada com a busca por soluções frente a uma situação qualquer, mas por caminhos que se desviem de uma via padrão e convencional, através de um pensamento não linear. Nesse movimento, o indivíduo desconstrói a realidade, buscando inovar, recorrendo a um pensamento que não conduz a uma solução única. Uma vez que esse pensamento desvia de respostas padronizadas, ele se caracteriza por ser um pensamento divergente, explicando e justificando a manifestação da criatividade. O autor ainda pontua que todos podem ter atitudes e ações criativas.

Tem-se que a criatividade se manifesta quando há a necessidade de elaborar algo novo, seja transformar contextos, seja formular situações novas ao considerar outras possibilidades e caminhos. Esse movimento de dar forma a algo novo não é exclusividade das áreas artísticas (FLEITH, 2011, p. 34), mas uma ação possível em qualquer campo de atividade, uma vez que o ato criador abrange tanto a capacidade de compreender como a de relacionar, ordenar, configurar, significar e ressignificar.

Mialaret (1994, p. 238 apud PAZ, 2014, p. 114) expõe que “criatividade aparece como uma maneira pessoal de apreender as mudanças com o ambiente”, permitindo ao indivíduo produzir em relação a ele mesmo e ao contexto no qual está inserido, dada sua aproximação e ligação a elementos heterogêneos. Essa afirmação é corroborada por Csikszentmihalyi (1996 apud FLEITH, 2011, p. 40) ao explicar que a criatividade não depende apenas de características intrapsíquicas, mas é fruto da interação do indivíduo com o ambiente. Nessa interação entre

indivíduo e ambiente, é necessário que haja uma ação consciente. Essa tomada de consciência encontra fundamento nas proposições de J. H. Koellreutter (1915 -2005):

O conceito de consciência proposto por Koellreutter se refere ao inter-relacionamento constante entre o corpo, a mente e o ambiente, o qual implica em ato criativo de integração: o ser consciente apreende e conhece, cria e constrói, em contínuo movimento de transformação e integração (BRITO, 2007 in BRITO, 2004, p.69).

No exposto até então, compreende-se criatividade como algo que impulsiona alguém a uma ação transformadora. Relacionando criatividade - sujeito - criação, tem-se que a criatividade é uma característica ou qualidade de um indivíduo que age de maneira criativa, o que possibilita deduzir que o resultado dessa triangulação será o ato criativo. Deste modo, tomando por pressuposto a citação acima, na integração entre corpo, mente e ambiente, o homem age e, agindo de forma criativa, ele apreende, conhece, cria, transforma, constrói e ressignifica, num contínuo processo de descoberta.

Freire (2011 apud SILVA, 2016, p. 21) considera o ato criativo como uma vocação inerente ao ser humano que, ao criar, não só modifica o ambiente ao seu redor como também cria a si mesmo, já que, ao escolher uma dentre várias possibilidades de resolução para uma situação, o indivíduo toma decisões e essas implicarão em transformações externas, mas também internas. O disparador desse processo criativo será a curiosidade, uma vez que essa traz inquietação, indagação e a busca de respostas, levando-nos a fazer perguntas que, frequentemente, serão respondidas pelo ato criativo, ou seja, através da criatividade. Para Freire (1996 apud SILVA, 2016, p. 21), "não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos".

Até aqui, a exposição feita acerca de uma possível fundamentação para o conceito de criatividade levou em consideração o indivíduo, sujeito esse que olha para si, relaciona-se com o meio no qual está inserido e, a partir de uma tomada de consciência, realiza um ato criativo. Há, nessa definição, certa relação com o que se toma por um sujeito criativo e, por consequência, um professor criativo (ao qual *Kinder-musik* é direcionado). Tal relação é estabelecida recordando-se do Prefácio da obra, que versa sobre um professor criativo como aquele capaz de se reinventar; compreender as particularidades de seus alunos; olhar para o entorno ciente das possibilidades que lhe são viáveis a partir do contexto no qual está inserido; transformando e adaptando as propostas de Porena sempre que necessário.

Porém, tal definição, pautada numa perspectiva subjetiva e pessoal, faz-se limitante e não satisfatória para se utilizar como possível fundamentação para proposições de Porena contidas em *Kinder-musik*, uma vez que não engloba um olhar para a coletividade. Ao mediar as propostas de fazer musical ali contidas, o professor de música deverá apresentar características metaculturais, ou seja, ser capaz de olhar para a diversidade da sua sala de aula e de seus alunos, compreendê-la e dialogar com ela, numa perspectiva coletiva e um olhar para a diversidade, uma vez que esse grupo será compreendido como um possível círculo autogerador, constituído por diversos UCL. Ainda, ao lidar com a diversidade e a pluralidade de pensamentos do grupo, deverá ser capaz de mediar os possíveis conflitos que surgirem. Tem-se, então, que a ideia acerca de criatividade e ato criativo buscadas aqui, deverão contemplar a coletividade, para que ampare um fazer musical que se aproprie de *Kinder-musik*.

#### **2.4.1. O caráter coletivo da criatividade**

*A compreensão de que a criatividade é essencial para se alcançar a inovação revela sua contribuição social para a melhoria da sociedade (WECHSLER.; NAKANO, 2011, p. 7)*

Até a década de 1970, as pesquisas que se desenvolveram com o intuito de fundamentar definições sobre a criação e criatividade partiam de uma visão sobre e para o indivíduo constatando que, apesar de criatividade ser uma característica inerente ao ser humano, ela é percebida em diferentes graus se comparados sujeitos distintos, ou seja, algumas pessoas são mais criativas do que outras e, um dos fatores que define esse grau de criatividade, são as grandes descobertas e grandes feitos desses sujeitos.

No entanto, como já aludido anteriormente, o disparador da criatividade é a interação que o indivíduo estabelece com o contexto cultural no qual ele está inserido, isto é, o desenvolvimento de sua criatividade é fruto de suas interações e tomadas de decisões que, motivado pela curiosidade, envereda-se num movimento de busca por outros caminhos que não os pré-determinados, fixos e estabelecidos, resultando num ato criativo. Deste modo, destaca-se que os fatores sociais, culturais e históricos influenciam o desenvolvimento da criatividade, fortalecendo-a. Os estudos realizados sobre o assunto, a partir do século XXI, passam a apontar que a criatividade não pode ser atribuída somente às habilidades pessoais, já que a forma de

criar também sofre a influência de elementos do ambiente onde o indivíduo está inserido (ALENCAR; FLEITH, 2003a apud SILVA, 2016, p. 22). Assim:

A criatividade pode ser entendida como um construto multidimensional, envolvendo variáveis cognitivas, características da personalidade, aspectos familiares, educacionais, elementos sociais e culturais. Essas dimensões interagem dando origem aos estilos de pensar e criar, sendo, portanto, expressas e encontradas sob as mais diversas formas (WECHSLER.; NAKANO, 2011, p. 11-12).

Se, anteriormente, tinha-se uma perspectiva individualista sobre o desenvolvimento da criatividade, como característica de um sujeito enquanto ser único, passe-se, agora, a olhar para esse sujeito enquanto ser social e que se constrói nesse meio o que, de maneira direta, influencia no desenvolvimento de sua criatividade (ou não!). As propostas de educação musical que foram abordadas têm, entre outras similaridades, o fator coletivo como um elo de aproximação entre elas. Logo, a criatividade do professor de música, seu ato criativo, o desenvolvimento da criatividade de seus alunos por meio de uma didática e aprendizagem criativas, são ações que aconteceram em um ambiente coletivo.

Para compreender o aspecto individualista ou social da criatividade, Kaufman, Beghetto e Pourjalali (2011, p. 55) atestam que é através das culturas que a criatividade é percebida, possuindo grande importância ao serem consideradas as percepções sobre o tema. Para corroborar com essa afirmação Sawyer (2006 apud KAUFMAN; BEGHETTO; POURJALALI, 2011, p. 55) explica que na “sociedade individualista, considera-se que o criador seja a apoteose do indivíduo, mas, em sociedades coletivistas, considera-se que o criador seja a apoteose do grupo”. Dessa maneira, se muda a perspectiva cultura, muda a compreensão sobre o que é criatividade.

Nas sociedades coletivistas, que se preocupam com os interesses do grupo, autores criativos tendem a ser anônimos e a criatividade é a representação da sociedade, e não do indivíduo. Nelas, o trabalho pertence à comunidade. Um possível exemplo de criatividade numa sociedade coletivista é a liderança, uma vez que o líder é reconhecido pelo grupo, o qual passa a representar. Já nas sociedades que consideram criatividade como resultado de talentos individuais, tem-se, eventualmente, que criatividade é, necessariamente, (i) a representação de algo novo; (ii) esse ‘novo’ precisa ter algo índice de qualidade, que é determinada pela opinião de especialistas; e (iii) as ideias criativas estão adequadas à uma tarefa: “assim sendo, para uma ideia ser considerada criativa deve ser nova, boa e definida como relevante num contexto social específico” (KAUFMAN; BEGHETTO; POURJALALI, 2011, p. 56).

Nas sociedades tidas individualistas a criatividade está relacionada à abertura para a experiência, para o novo, para a sensibilidade quanto às possíveis soluções para um problema; está relacionada à fluidez mental e curiosidade intelectual, porém, tudo isso, numa perspectiva do sujeito que, num ato criativo, modifica e transforma. Percebe-se que o olhar está voltado para os domínios e habilidades individuais, o “como” o sujeito lida com questões diversas para, a partir delas, reinventar-se e criar algo novo. Já nas sociedades coletivistas, a criatividade é “uma construção social, já que para ser validada como tal é necessário que pessoas compartilhando as mesmas experiências e a mesma cultura a reconheçam assim e validem tanto o processo com o produto criativo” (STERSI; HERNÁNDEZ, 2011, p. 80).

Para Gardner (1993 apud STERSI; HERNÁNDEZ, 2011, p. 77) o homem é um ser social e ativo, que estabelece e mantém uma relação dialética com o social. Desta forma, um sujeito é tomado como criativo em relação ao contexto e época em que vive ou viveu. Uma vez que a sociedade é dinâmica, aquele que é caracterizado como criativo numa determinada área, pode não ser em outra. A criatividade deve ser contextualizada. É de fundamental importância que se analise a cultura receptora para considerar se algo é criativo ou não. Gardner elabora tais formulações a partir de pesquisa realizada com indivíduos que foram considerados gênios em suas épocas e, mesmo partindo de uma percepção sobre o sujeito, o autor constata a criatividade como um constructo coletivo. Acrescenta, ainda, que na relação sujeito – sociedade, o criativo está num contínuo movimento de ruptura com valores, tradições, costumes, pontos de vista preestabelecidos e por vezes extremamente arraigados em uma certa cultura.

A natureza inquietante e sonhadora do criativo contrapõe-se, frequentemente, à realidade prática, utilitária e objetiva. Motivado por profundas inquietações interiores, a sua forma de pensar, divergente e inovadora, pode contribuir para a criação de novos modos de agir, sentir e conceber (STERSI; HERNÁNDEZ, 2011, p. 77-78).

Sob este olhar comparativo, sociedades individualistas compreendem, também, que a criatividade é motivada pela inspiração a partir do outro, enquanto nas sociedades coletivistas a motivação para o desenvolvimento da criatividade é a harmonia do grupo, já que o eu “se dissolve” no grupo. Aqui, pode-se refletir sobre a influência que a família tem sobre o desenvolvimento da criatividade de uma criança: “também é relatado que a escolha pessoal pode ser menos importante para a motivação de uma criança asiática do que para a motivação de uma criança americana” (KAUFMAN; BEGHETTO; POURJALALI, 2011, p. 57).

Antes que se incorra no equívoco de “enquadrar” esse ou aquele aluno dentro de características peculiares a uma ou outra sociedade, reforça-se, mais uma vez, a visão de que

toda sociedade é dinâmica e não monolítica. Desta maneira, é um exercício muito difícil e complicado separar quais características de um trabalho criativo é próprio e exclusivo, dessa ou daquela cultura. Para os interesses deste trabalho, uma reflexão que se faz importante num contexto de aprendizagem, é o cuidado de não reforçar estereótipos que enfatizem “que todos os membros de uma determinada cultura compartilham tradições ou perspectivas tipicamente associadas a essas culturas” (KAUFMAN; BEGHETTO; POURJALALI, 2011, p. 58).

Compreender criatividade através da relação indivíduo/contexto/cultura, a partir de uma construção que se dá de maneira coletiva, possibilita tomá-la como algo dinâmico, no qual o processo interpretativo de construção do novo e dos entendimentos pessoais serão igualmente significativos. Desse modo, expande-se “a ideia de criatividade para algo que não foque somente em grandes descobertas, descobertas revolucionárias e altos níveis de produtividade em alguns campos” (KAUFMAN; BEGHETTO; POURJALALI, 2011, p. 63). Numa perspectiva músico-educacional, essa visão dinâmica sobre a criatividade possibilita aos educadores concentrar-se na mediação do processo criativo do aluno, tomando cada descoberta como singular e significativa, num amplo *continuum* de desenvolvimento da criatividade. Essa visão sobre criatividade como resultado de constructo social e coletivo é a que interessa aqui.

#### **2.4.2. Por uma didática musical que se faça criativa**

As relações sociais determinam os objetivos, conteúdos, metodologia e recursos, ajudando a transformar a prática pedagógica da escola, já que articula o conteúdo do ensino a uma prática social (FERNANDES, 2001, p. 50).

A citação que abre esta seção tem por intuito provocar uma reflexão a respeito de como a relação professor – aluno poderá influir na escolha dos conteúdos que serão propostos numa aula de música. Compreendendo que tais conteúdos serão propostos a fim de contribuir para o desenvolvimento criativo do aluno e que a formulação de criatividade que interessa para este trabalho é aquela que está pautada na ampliação dela através da prática coletiva, preocupa-se, neste momento, em trazer considerações a respeito do que vem a ser uma ação didática.

Há de se ressaltar que nem sempre professores criativos desenvolvem a criatividade nos alunos. Muitas vezes, um professor pouco criativo, mas conhecedor da didática criativa pode desenvolver de forma mais adequada a criatividade dos alunos do que aquele que apenas

performa a ação criativa. O desenvolvimento da criatividade do aluno não está condicionado ao ato criativo do professor, mas sim do conhecimento desse acerca de uma didática criativa.

Tal didática requer uma teorização que dê suporte a uma ação educativa que propicie o desenvolvimento da criatividade. Ao professor cabe apreciar ações criativas, conhecer a importância das referências, dos jogos, da ação livre e criativa de seus alunos, a fim de excitar tal habilidade cognitiva e expressiva. Neste trabalho, o contexto de uma prática musical criativa está pautado na utilização dos jogos de Porena para tal.

Nas seções que abriam este capítulo, buscou-se apresentar elementos que fornecessem uma compreensão acerca do termo práticas criativas em educação musical, discorrendo sobre como o pensamento escolanovista influenciou e contribuiu para o desenvolvimento de tais práticas, o que refletiu, diretamente, no ensino de música, tanto numa perspectiva internacional quanto nacional. Tem-se que o conceito de práticas criativas no ensino de música está vinculado a um pensamento educacional renovador, no qual o aluno é visto como protagonista de sua experiência musical enquanto agente criativo e reflexivo, desenvolvendo-se e ressignificando-se a partir de atividades musicais que primam pela criação, ação essa pautada no exercício composicional.

Entende-se que o professor tem um papel significativo no desenvolvimento da criatividade do aluno tomado enquanto sujeito individualizado que está inserido num grupo, no qual serão propostos conteúdos passíveis de serem visitados, revisitados, adaptados e alinhados ao contexto social. Esse professor deverá se isentar de uma ação dogmática e transmissora de saberes para mediar a diversidade e promover a criatividade do aluno. Há então que se refletir sobre possíveis fundamentações para a ação didática desse professor que, para os interesses aqui já apresentados, deverá ser uma ação didática criativa que teça uma rede entre ensino de música, práticas criativas e desenvolvimento da criatividade do aluno. Para compreender uma ação didática enquanto criativa, deve-se, primeiro, compreender a qual definição de educação musical ela está relacionada, onde o contexto (educação musical) será o norteador da ação (didática criativa).

No Capítulo 1, ao apresentar características do pensamento de Porena e relacioná-las ao ensino de música, observou-se que o processo de musicalização é aquele que se estende por toda a vida do indivíduo de forma integral, não restrito a um recorte temporal específico que, por vezes, é tomado como uma etapa (dentre várias possíveis) do desenvolvimento musical: a iniciação musical. Recordando as palavras de Barros (2017, p. 12-13), o processo de musicalização está ligado a um sentido mais amplo que não somente o universo infantil, estendendo-se como processo de desenvolvimento do indivíduo independentemente de sua

faixa etária. A essa reflexão, somar-se-á outra, emprestada de Moreira e adaptada para os interesses deste trabalho:

Educação musical é aquela que tem por objetivo a promoção da aprendizagem musical generalizada, [...] não pautada no desenvolvimento de uma habilidade exclusiva, como o canto ou a performance de um instrumento específico [...], constituída por diversas atividades além da prática instrumental e do canto, como escuta, criação de arranjos, composição de peças e canções, musicalização de histórias, jogos de improvisação, integração com outras linguagens artísticas, etc. (MOREIRA, 2019, p. 27).

Logo, a educação musical enquanto musicalização é compreendida como um processo integral, não restrito a limites de idade, que não toma por foco principal o aprimoramento de habilidades técnico-musicais e que contempla o ato criativo para além de atividades performáticas, explorando a escuta e a criação num processo de ação – reflexão – ação (*capire per fare, fare per capire*).

Dentro dessa perspectiva, uma ação didática criativa não se preocupa em prescrever caminhos metodológicos fechados em si mesmo, mas sim em alinhá-los à práticas criativas, guiando-se por um caminho que visa o desenvolvimento da criatividade do aluno através da aprendizagem musical, a fim de contribuir para a compreensão e transformação de uma determinada realidade através do delicado exercício de relacionar o “como fazer” com o “para quê” e “para quem” (FERNANDES, 2001, p. 49).

Tal ação didática é aquela que compreende a educação (e a educação musical) como mediadora das relações sociais. Nesse aspecto, há uma provocação quanto a contribuição dela para um olhar sobre a diversidade e, por que não, para os diversos universos culturais locais as quais o aluno estará exposto através da música (seja em atividades de composição, de apreciação, de execução). “A didática, então, pode contribuir com a compreensão crítica da realidade, vinculando os meios aos fins sociais da educação (FERNANDES, 2001, p. 49).

Fernandes (2001, p. 52-58) relaciona a didática musical a cinco concepções filosófico-educacionais, a fim de ilustrar a quais possíveis aspectos básicos referentes a pressupostos pedagógicos e metodológicos (e, por assim dizer, didáticos) professores de música têm situado suas concepções de educação musical. São elas: (i) Tendência Tradicional; (ii) Tendência Escolanovista; (iii) Tendência Criativa; (iv) Tendência Contextualista; e (v) Tendência Pró-Criatividade. Cada uma dessas possui características particulares que as colocam ora em evidência, ora em questionamento, detalhamento esse que não é o propósito aqui. O que interessa, para o momento, é investigar uma possível hibridação dessas, a fim de esboçar um

ideal de ação didática criativa que atenda os interesses aqui expressos. Desse modo, serão apresentadas as características tomadas como mais relevantes para essa finalidade.

Quanto à Tendência Tradicional, interessa a relação direta que o aluno faz com a música por meio do processo de execução musical (tocar ou cantar); da continuidade, através da repetição e imitação (elementos que estabelecem uma relação direta com o desenvolvimento cognitivo e da memória); da aquisição de conhecimento; do desenvolvimento de habilidades e qualidades (SWANWICK, 1991 apud FERNANDES, 2001, p. 53). Esses podem ser indicadores de um saber que é mantido pela tradição (como, por exemplo, a prática da música barroca ou romântica) e se fazem importantes, mas não determinantes e exclusivos para a prática e ação didática criativas aqui investigada.

Sobre a Tendência Escolanovista, a visão voltada para o aluno e seu processo de desenvolvimento é de peculiar interesse. É uma perspectiva que o toma como participante de uma prática criativa coletiva, na qual ele significará sua experiência através da exploração e da descoberta e não, somente, da reprodução de uma tradição. Em consonância com a Tendência Tradicional, preserva particular interesse pelos aspectos cognitivos, relacionando a aprendizagem musical com outras áreas de conhecimento, através da criação de texto, representação teatral e visual, expressão pelo gesto e pelo movimento. Seria uma tendência norteadora para a prática criativa que aqui se busca, não fosse a particular atenção necessária a ser dada para ao papel do professor que, tomando a criança como disparadora do fazer musical, corre o risco de se tornar um orientador ou recreador, responsável por preparar os mais diversos materiais e recursos didáticos que contemplem as regras vindas da criança.

Na Tendência Criativa, o ensino criativo é mais relevante do que a repetição e a imitação, privilegiando aspectos e procedimentos da música contemporânea erudita. Por sua relação com a pedagogia das Oficinas de Música esteve, comprovadamente, presente na escola regular (FERNANDES, 2001, p. 54). Nela, o aluno é tomado como um inventor, improvisador, compositor, o qual terá sua expressão valorizada ao máximo. O professor passa de orientador a estimulador do processo criativo, o qual questiona, informa e ajuda. Há uma ênfase no processo de aprendizagem, expresso no estímulo criativo base em atividades de composição que se utilizam de novos padrões estéticos, ocorrendo uma contemporaneidade entre metodologia e linguagem musical.

Embora essa tendência seja herdeira da na ênfase na criatividade, característica da Escola Nova, na concepção das oficinas substitui-se o processo de aprendizagem apoiado em métodos sequenciais por um princípio pedagógico que relaciona o caminho com os objetivos de maneira flexível, em contrapartida a possibilidades limitadas ou fixas. Uma vez que, nessa

concepção, cria-se, por exemplo, desde a fonte sonora até a forma de registro gráfico, sem se preocupar com a imposição de padrões a serem tomados como regras, corre-se o “risco da ‘inobjetividade’, além de necessitar de professores extremamente sensíveis aos produtos musicais dos alunos” (FERNANDES, 2001, p. 55), além de se atentar ao fato de que o nível de consciência do grupo (uma vez que as atividades são coletivas) interfere diretamente na qualidade da avaliação do processo de aprendizagem, o que é um complicador quando se pensa em progressão e currículo.

Na Tendência Contextualista, a escola deve considerar as inúmeras influências do meio, as diversas culturas que coexistem simultaneamente e que são veiculadas pela mídia. A diversidade, o grau de aceitação ou rejeição dessa, torna-se relevante para a educação. Nela, mesmo com um olhar para a outra cultura, o professor não pode negligenciar a tradição e a música que pode ser aprendida pela mídia não carece de ser ensinada na aula de música (o que se torna um ponto de reflexão, já que a ligação entre a música que é escutada nos meios de comunicação e nas redes sociais é o que aproxima o aluno, por vezes, do interesse pela aula de música).

Há, nessa concepção, uma abordagem crítico-reflexiva dos conteúdos e a proposta metodológica não é fechada em si como um modelo padrão, sendo, então, uma ferramenta para compreender como a escola se relaciona com a sociedade. Na educação musical, especificamente, essa tendência toma o elemento sociocultural como fonte geradora do processo de construção de conhecimento e planejamento participativo (FERNANDES, 2001, p. 57), o que pode resultar numa dificuldade em se elencar quais estilos e gêneros musicais seriam mais apropriados para as práticas, dada a diversidade musical cultural, e propondo uma reflexão quanto à formação do professor de música que se apropriar de tal concepção. Esse, deverá se apropriar de materiais que tenham sentido para o grupo, provoquem uma sensação de prazer e utilidade, resultando em interesses imediatos. Nas palavras de Libâneo, seria um professor

que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência (LIBÂNEO 1986 apud FERNANDES, 2001, p. 57)

Por fim, a Tendência Pró-Criatividade da Educação Musical é encontrada nas escolas públicas de 1970, a partir da “deturpação dos métodos da arte-educação” (FERNANDES, 2001, p. 57) que se instaram nas escolas através da educação artística. Como consequência, ocorre a

caracterização de uma prática pedagógica que se fez polivalente, utilizando-se das linguagens artísticas de forma intercalada ou simultaneamente, porém, por vezes, de maneira inadequada.

Acredita-se que resquícios de todas essas tendências se encontram como norteadoras de uma ação didática, expressas pela forma como o professor concebe suas aulas. Não cabe fazer um juízo de valor sobre qual tendência seria melhor ou mais adequada para essa ou aquela proposta de ensino musical já que um ensino de música que se oriente pelos pressupostos de Porena, deverá levar em consideração diversas variáveis do processo de aprendizagem como o aluno, o contexto, os recursos e o próprio professor.

Assim, experimentado um exercício de hibridação dessas tendências, compreende-se como ação didática criativa aquela na qual (i) o ato criativo é o disparador do processo de aprendizagem; (ii) o aluno é visto como um indivíduo inserido em um contexto coletivo (indivíduo e grupo possuindo particularidades que, ora se aproximam ora se distanciam); (iii) a ação performática é considerada sem que, para isso, o desenvolvimento de habilidades técnicas se torne objetivo maior do fazer musical; (iv) elementos da linguagem musical tidos como convencionais e não-convencionais são igualmente explorados; (v) o professor é o mediador do processo de aprendizagem e promotor da criatividade do aluno. Para que o professor se aproprie de tal ação didática criativa, faz-se necessário, ainda, um constante exercício formativo.

Por mais ideal que essa formulação pareça, acredita que várias dessas ações estejam presente nas práticas pedagógicas de muitos educadores, mesmo que instintivamente. Além disso, muito do que foi exposto encontra relação com IMC. Há de se atentar para o fato de que tal Hipótese foi elaborada com base num exercício reflexivo e prático que transcorreu mais de 40 anos, o que permite tratar que a ação didática criativa aqui descrita não é para já, para agora, mas para os que aqui “estão” educadores musicais, e aqueles que “virão” a ser.

## **2.5. Por uma aprendizagem musical que se faça criativa**

Com o intuito de encontrar argumentos para justificar o porquê de uma prática músico-pedagógico se definir como criativa, percorreu-se um caminho iniciado na busca por definições sobre o conceito de criatividade, levando à preocupação de se justificar o termo ato criativo. Da relação existente entre criatividade e ato criativo, passou-se para um exercício especulativo sobre qual deverá ser a ação didática de um professor que, tomado por um ato criativo, venha a estimular a criatividade de seus alunos, o que resultou numa formulação possível para o conceito de ação didática criativa. Preocupa-se, agora, em contextualizar essa ação didática,

localizando-a no âmbito de uma aprendizagem tida por criativa e que, aqui, será apresentada como uma aprendizagem musical criativa.

Baseado nas pesquisas apresentadas sobre criatividade e como ela surge enquanto elemento social, acredita-se na sua efetividade para o desenvolvimento integral do indivíduo que, motivado por um ato criativo, transforma o mundo ao seu redor e ressignifica a si mesmo. Compreendido que ela não é sinônimo nem de inteligência, nem de inspiração ou dom divino, mas sim fruto de descobertas, de procura por novas respostas e novos meios de se fazer algo, tem-se que a criatividade é fruto da aprendizagem: na busca pelo novo, aprende e apreende-se!

Quando, ao invés de simplesmente reproduzir o que conhece, o aluno é motivado a produzir conhecimento, a aprendizagem se torna significativa para ele, uma vez que, frente a uma pergunta ou um problema dado, a(s) resposta(s) ou a(s) solução(s) encontrada(s) será(s) a(s) resultante(s) da interação entre sujeito, contexto e cultura: o ato criativo. Se nesse contexto temos um professor promotor de criatividade, apropriado de uma ação didática criativa que resultará num ato criativo do aluno, tal situação de aprendizagem necessitará, por consequência, ser criativa. Porém, essa situação de aprendizagem criativa precisará ser promovida.

Wechsler e Nakano (2011, p. 20-21) apontam que o ambiente da sala de aula é um dos fatores estimuladores da criatividade. Influenciado pelo docente, que deverá interagir com os alunos provocando pensamentos divergentes e encorajando-os na busca por novas maneiras de lidar com situações diversas, constrói-se um ambiente no qual a aprendizagem possa acontecer de maneira criativa. Desperta-se o interesse e a autonomia do aluno com base no incentivo e expressão de novas ideias, fortalecendo-o emocionalmente. Segundo Fleith, deve-se:

Acolher e valorizar as ideias do aluno, confiar em sua capacidade e competência, ressaltar seus pontos fortes, propiciar um clima de segurança psicológica, [...] promover sua autonomia, apoiá-lo na realização de tarefas desafiadoras e considerar o erro como uma etapa do processo criativo (FLEITH, 2011, p. 46).

A autora ainda aponta para a necessidade de se definir problemas junto aos alunos, e não somente buscar resoluções. O ato criativo e desenvolvimento da criatividade se dão frente a uma situação identificada e que o aluno queira modificar. Se o intuito de uma aprendizagem criativa é, também, estimular a autonomia, o aluno deve ser capaz de, por si só, identificar tais situações para, daí sim, empreender numa busca por mudanças, respostas, descobertas, criação. Para tal, o professor deve:

- (i) provocar o aluno a analisar criticamente suas ideias, conscientizando da existência de outros pontos de vista;
- (ii) reorganizar tais ideias em novas configurações;
- (iii) integrar novas informações à bagagem previamente armazenada;
- (iv) avaliar a relevância das informações obtidas, identificando as significativas;
- (v) avaliar a adequação da tática escolhida para a resolução de problemas, após a reorganização das ideias;
- (vi) otimizar o tempo;
- (vii) aprender a defender suas escolhas;
- (viii) percepção de lacunas e contradições;
- (ix) avaliar a situação/problema sob diversos ângulos
- (x) elaborar muitas respostas/soluções para um mesmo problema, gerando múltiplas hipóteses.

Cada um desses pontos contribui para uma ação didática criativa do professor, favorecendo uma aprendizagem criativa do aluno. Observa-se que, em cada um deles, há uma estreita relação com as propostas de atividades trazidas por Porena, fundamentadas no exercício composicional, já compreendido como uma prática criativa. Por exemplo: ao entrar em contato com uma ampla gama sonora, os alunos (compreendidos num contexto coletivo) são provocados a refletir sobre como agrupar os sons com base em suas similaridades ou diferenças. Feito tal agrupamento, pode-se questionar como organizar tais sons, combinando-os, a fim de expressar uma ideia musical. Organizados, como executá-los e qual grafia utilizar para cada registrar cada um desses, no intuito de criar uma escrita própria do grupo. Enfim, muitas seriam as possibilidades e, dadas essas ações, entende-se que uma situação de aprendizagem musical criativa está configurada.

Além do clima da sala de aula, a metodologia adotada e o interesse pelo aprendizado do aluno também serão variáveis que incidirão sobre uma aprendizagem criativa, entendendo, aqui, que metodologia é o percurso ou trajeto que o professor percorrerá durante sua aula, a fim de promover a criatividade do aluno, e não o “encaixotamento” e utilização de propostas didáticas pré-estabelecidas, fechadas e fixadas por um padrão maior. Na busca por esse percurso metodológico que contemple ação e aprendizagem criativas, Fleith (2011, p. 35) sugere que o professor conheça o perfil de seus alunos para, então, planejar suas atividades. Essa orientação encontra consonância no Prefácio de *Kinder-musik*.

Para a autora, uma ferramenta útil ao professor é o *feedback* informativo do professor quanto ao desempenho dos alunos no fazer musical, frente aos conteúdos propostos, o que é corroborado por Kaufman, Beghetto e Pourjalali (2011, p. 65): “o *feedback* do professor é uma questão importante quando se trata do desenvolvimento da criatividade dos alunos”. Na caracterização feita anteriormente sobre a estrutura músico-pedagógica das Oficinas de Música, a relevância dada ao *feedback* encontra similaridade com as proposições de Fernandes (2105, p. 20) sobre a importância de se finalizar a Oficina com uma discussão, comentário, análise, debate, tratando dos aspectos técnicos, os conceitos musicais trabalhados que foram explorados. Nesse momento o professor ouve os alunos; entende como estão interpretando e aprendendo, ajuda-os a reconhecer quando suas interpretações fazem sentido para a atividade em questão; proporciona múltiplas oportunidades para praticarem o desenvolvimento de suas habilidades e criatividade; conhece os obstáculos identificados pelos alunos, pontuando com os erros são necessários para a ampliação do conhecimento.

Certo de que os conteúdos propostos serão significativos para o desenvolvimento da criatividade e do aluno, “o processo de aprendizagem deve ser compreendido como resultado da interação de três fatores: o aluno<sup>103</sup>, o professor e o currículo escolar” (FLEITH, 2011, p. 35). Sem o intuito de se delongar sobre uma possível estruturação curricular para o ensino de música, apresenta-se as contribuições da autora sobre o assunto:

Três aspectos do currículo devem ser introduzidos aos alunos: a estrutura; o conteúdo e metodologia da disciplina; e o apelo à imaginação. Com relação à estrutura da disciplina, é essencial que o conhecimento a ser ensinado ao aluno seja organizado, contextualizado e que a interdisciplinaridade de conteúdos seja enfatizada. Quanto ao conteúdo e metodologia da disciplina, espera-se que os principais conceitos e princípios sejam apresentados e conectados à realidade do aluno, que problemas ainda não solucionados na área sejam discutidos em sala de aula, levando o aluno a analisar, avaliar, questionar, criticar e solucionar problemas, com a possibilidade de usar sua imaginação, visualizando consequências para acontecimentos futuros, de analisar uma situação sob diferentes ângulos e de vivenciar o processo de aprendizagem com prazer (FLEITH, 2011, p. 36).

Frente a tantas possibilidades de se criar um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade, fundamentado numa aprendizagem criativa, ainda se questiona o porquê da ausência de práticas criativas em aulas de música, visto que, muitas vezes, essas estão mais no plano do discurso do que da ação, como já elucidado anteriormente. Duas possíveis explicações

---

<sup>103</sup> No original a autora utiliza o termo aprendiz. Aqui, optou-se por trocá-lo por aluno, a fim de manter a linearidade com o já exposto até o momento.

para fato são dadas por Fleith (2011, p. 34), tratando que, talvez a confusão conceitual sobre o que é criatividade, associada quase sempre às atividades artísticas, a um dom divino, a um processo que dependa exclusivamente do próprio indivíduo, seja um dos pontos. O outro, mais fortemente compactuado pelo proponente desta pesquisa, diz respeito à “resistência à mudança e ao novo e a ênfase no conformismo [...] impregnadas na cultura escolar. E sendo a criatividade compreendida como renovação de ideia, pode ser considerada como perturbadora da ordem vigente” (FLEITH, 2011, p. 34).

Essa investigação sobre possíveis significados para o termo aprendizagem criativa encontra, ainda, respaldo na afirmação de Craft, que considera necessidade de se diferenciar trabalhos que focalizam (i) o ensino criativo, (ii) o ensino para a criatividade e (iii) a aprendizagem criativa, tratando que “aprendizagem criativa é um enfoque mais recente, que procura capturar tanto a perspectiva do professor como a dos alunos” (CRAFT, 2005 apud BEINEKE, 2012, p. 49). Assim, conclui-se que tal termo já é utilizado entre pesquisadores sobre criatividade. O que aqui se fez foi expandir o termo para aprendizagem musical criativa, dado que, segundo Feldman:

O conceito de criatividade, dentro da expressão aprendizagem criativa, supõe que é a intenção de transformar o mundo de alguma maneira que torna um esforço potencialmente criativo [...]. Quanto à aprendizagem, no conceito de aprendizagem criativa, [...] ela ocorre dentro de domínios específicos, envolvendo a aquisição de técnicas, habilidades, informação e tecnologia que potencializam o desenvolvimento da criatividade (FELDMAN, 2008 apud BEINEKE, 2012, pág. 50).

Durante esta pesquisa, o caminho traçado em direção a uma aprendizagem que se faça criativa encontra fundamentação também nas contribuições trazidas por Novaes. O autor expõe que “a educação criadora desse terceiro milênio será aquela que cruzará ‘os saberes da humanidade com as práticas sociais e culturais, utilizando as potencialidades humanas no pensar, dimensionar, compreender e interpretar a realidade em que se vive’” (1999 apud FLEITH, 2011, p. 34-35). Faz-se necessário pontuar que tal caminho ainda está em seus primeiros metros percorridos, longe, muito de longe de ser finalizado.

Uma reflexão ainda se faz necessária. Por conta de uma política pública que não viabiliza, de forma efetiva, a presença de um profissional com formação específica para o ensino musical, fica mais difícil implantar uma didática criativa em aulas de música porque o profissional não especializado não dispõe de referências musicais que ampliem o repertório

para suas escolhas de mediação ou suporte ao aluno. Se não tem repertório, não há possibilidade de escolha e se cai no espontaneísmo. Sem conhecimento, o professor não pode dar referências.

## 2.6. O que é jogo, afinal?

Tido que *Kinder-musik* é um material que apresenta propostas para um fazer musical assentado na ideia de jogo, acredita-se na relevância de elucidar sobre qual é o conceito de jogo que ampara esta pesquisa ou, ao menos, iniciar uma investigação sobre uma definição que auxilie a compreensão do mesmo no contexto da obra de Porena. Tal elucidação, somada às ideias de aprendizagem musical criativa apresentadas anteriormente, auxiliarão na compreensão das atividades descritas posteriormente, elucidando o que se toma como jogo enquanto prática criativa em *Kinder-musik* e expandindo tal compreensão para a ideia de jogo musical como propiciador de desenvolvimento e aprendizagem.

As formulações acerca da definição de jogo ocupam lugar de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação. Uma vez dada essa multiplicidade de áreas de conhecimento debruçando-se sobre o mesmo assunto, observa-se a grande dificuldade em encontrar uma definição única para o termo, dado que ele passa a ser compreendido de acordo com a área na qual está inserido e definido segundo aqueles que o interpreta. Tem-se, então, que jogo é um termo polissêmico, identificado a partir de situações diversas, segundo as particularidades de cada área que o aborda.

Em *Investigações Filosóficas* (1975) o filósofo austríaco naturalizado britânico Ludwig Wittgenstein (1889-1951) elabora uma de suas maiores contribuições para o campo da Filosofia da Linguagem e nela ele discute a ideia de jogo a partir da organização desse em famílias (jogos de tabuleiro, jogos de faz de conta, etc.). Sem apresentar uma definição para o vocábulo, trata que os jogos formam famílias, com múltiplas espécies e parentescos, estabelecendo-se a partir de diferentes tipos e analogias. Ele trata que o jogo é impreciso, com contornos vagos, uma vez que pode assumir múltiplos significados, de forma que o termo se explicitará em seu uso, ou seja, na espécie de jogo colocado em prática, o que dará sentido ao termo.

O sociólogo francês Roger Caillois (1913-1978) também investiga uma conceituação acerca do jogo partindo de uma classificação dos principais elementos que ele considera que os constitui. Para tanto, admite a existência de um grande número de jogos na sociedade, partindo de uma investigação feita através de estudo histórico-cultural diverso e mostrando tanto as

peculiaridades como os princípios gerais dos jogos inseridos em tais contextos. Ele aponta como características do jogo (i) a liberdade de ação do jogador; (ii) a separação do jogo em limites de espaço e tempo; (iii) a incerteza que predomina; (iv) o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza; e (v) suas regras (KISHIMOTO, 2011, p. 27).

Sobre o caráter ou natureza improdutivo do jogo, Caillois expõe que, pautado numa ação voluntária, acaba por não visar um resultado final, importando o processo desenvolvido durante a ação. Tomando como objeto de observação uma criança que brinca, nota-se que a preocupação dela não está na aquisição de conhecimento ou o desenvolvimento de alguma habilidade específica, seja essa física ou mental, mas sim no brincar. Desse modo, o que difere uma “situação jogo” de uma “situação não jogo” é a intenção do jogador. Quanto a sua natureza incerta, “no jogo nunca se sabe os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros” (KISHIMOTO, 2011, p. 28).

Gilles Brougère (1955) toma o jogo como fato social, como atividade lúdica, expondo que há nele uma reflexão de segundo grau, isto é, o jogo é dotado de natureza simbólica, além de regras, da incerteza de resultados, possuidor de motivação interna e desinteressado em consequências e resultados pré-estabelecidos (KISHIMOTO, 2011, p. 30). Segundo Morais (2012, p. 24), Brougère ainda propõe que jogo pode ser um objeto que serve para atividades tomadas como jogos, ou seja, o jogo pode ser o material do próprio jogo (por exemplo, o jogo de xadrez enquanto ação e o jogo de xadrez enquanto objeto – tabuleiro, peças, rainha, etc.).

Jean Piaget (1896-1980), Lev S. Vigotski (1896-1934) e Daniil B. Elkonin (1904-1984) partem do aspecto psicológico para tratar sobre como o jogo é compreendido enquanto fator de desenvolvimento humano, apresentando perspectivas muito distintas, dotadas de particularidades. Piaget trata sobre as diversas etapas do jogo ao longo do desenvolvimento infantil. Em sua teoria, “a brincadeira [enquanto jogo] não recebe uma conceituação específica. Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea, prazerosa. [...] A brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem” (KISHIMOTO, 2011, p. 36).

Categorizando os jogos como jogos de exercícios, jogos simbólicos ou imaginativos e jogos com regras, Piaget entende o mesmo como uma ação que exprime reflexos dos estágios de maturidade cognitiva da criança, através de comportamentos e condutas nos quais elas constroem seu conhecimento. Não discute a brincadeira, mas a adota enquanto conduta livre,

espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que tal ação lhe dá (KISHIMOTO, 2011, p. 36).

Elkonin entende que, da evolução do jogo, surge a imaginação, justificando ser esse o motivo pelo qual a criança transforma e ressignifica objetos utilizados durante o jogo (um cabo de vassoura “vira” um cavalo). O que importa é colocar em prática uma ideia que, para a criança, seja atraente. Já Vigotski prioriza a influência do meio social sobre o desenvolvimento humano, compreendendo que o jogo se transforma ao longo da infância, a partir de uma relação do indivíduo com o meio, no qual o jogo condensa todas as tendências de desenvolvimento do indivíduo, sendo o próprio jogo uma fonte de desenvolvimento (MORAIS, 2012, p. 22-23).

Outro autor que se preocupa em pesquisar a natureza do jogo é o historiador e linguista holandês Johan Huizinga (1872-1945). Tratando-o como elemento cultural de difícil definição, o autor versa sobre as características e função social do jogo, discutindo suas particularidades e descrevendo que tal elemento é dotado de prazer, liberdade, é determinado por regras e limitado no tempo e espaço. Dado que tal autor possui particular interesse para esta pesquisa, assim como Vigotski, ambos serão revisitados posteriormente.

Elencando alguns pontos comuns entre tais autores (pontos esses nem todos detalhados aqui), observam-se características que permitem identificar e classificar determinados fenômenos como pertencentes à grande família dos jogos. São essas:

- O jogo implica em liberdade de ação;
- Ele pode ser dotado de prazer ou desprazer;
- Possui um caráter “não sério”, que não o isenta de conter seriedade;
- É dotado de regras (implícitas ou explícitas) que o conduzem;
- Tem relevância no processo e não na certeza de resultados;
- Propõe uma reflexão de segundo grau;
- Busca a representação da realidade, impelido pela imaginação;
- É contextualizado no tempo e no espaço;
- Pode ser objeto do próprio jogo.

## 2.7. Huizinga e o jogo enquanto elemento cultural

*O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante”, “cativante” (HUIZINGA, 1993, p. 13).*

As contribuições de Huizinga para a compreensão do jogo como um componente cultural tem particular interesse para esta pesquisa, uma vez entendido que jogo, no âmbito de *Kinder-musik*, constrói-se enquanto resultante de relações interpessoais. No referido autor, busca-se as bases para interpretar o caráter social do jogo. Para ele, “jogo é um fenômeno cultural imbuído de sentido, que se orienta pela manipulação de imagens e pela imaginação. É voluntário, desinteressado, é evasão da vida real, limitado no tempo e no espaço, ordenado e balizado por regras” (MORAIS, 2012, p. 22).

Huizinga reflete sobre as relações existentes entre jogo e cultura. Diz que as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo, como por exemplo a linguagem, observando a existência de um problema linguístico ao buscar uma definição para o termo em diferentes contextos culturais. Nesses, jogo pode significar tanto *jogar* como *brincar*, possíveis traduções que induzem, frequentemente, a escolher um ou outro desses dois termos, sacrificando assim à exatidão da tradução uma unidade terminológica que só naqueles idiomas seria possível. “A categoria geral de jogo não foi distinguida com idêntico rigor por todas as línguas, nem sempre sendo sintetizada em uma única palavra (HUIZINGA, 1993, p. 34).

Se tomado numa perspectiva biológica, o jogo é carregado de definições que divergem entre si. É visto como uma descarga de energia vital, uma satisfação ou prazer imediatos que partem da necessidade de distensão ou dissociação de uma atividade que depende esforço e energia vital, um escape. É o restaurador da energia despendida por uma atividade unilateral. É tido, também, como a compensação de um instinto de imitação ou impulso inato para exercer alguma faculdade, impelido pela realização de um desejo. Em determinados contextos, é tomado como um treinamento, uma preparação para a vida adulta, sendo possível de ser articulado como um exercício de autocontrole. Todas essas teorias partem do princípio de que o jogo nasce de algo que não é próprio do jogo, uma espécie de finalidade biológica. Para Huizinga, essas características não se anulam e nem explicam o que é jogo, dado que “a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas” (HUIZINGA, 1993, p. 4-5).

Huizinga (1993, p. 10) afirma que, apesar do jogo ser uma função vital para o indivíduo, ele não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Assim, o autor se preocupa com o jogo enquanto elemento cultural, buscando descrever suas principais características e tratando-o como uma forma específica de atividade, como “forma significativa,

como função social, considerado a partir de sua significação primária, compreendido como fator cultural da vida” (HUIZINGA, 1993, p. 6-7).

O divertimento é a essência do jogo e resiste a toda análise e interpretações lógicas, relacionando-se tanto às noções de prazer, quanto de agrado e alegria. Dotado de imaterialidade, acaba que não pode ser limitado à esfera da vida humana e sua existência não pode ser determinada por certo grau de civilização. O jogo existe antes da cultura e seu fundamento não está em qualquer elemento racional, pois isso seria limitá-lo à humanidade.

Munido de elemento não material em sua própria essência, o jogo é uma função significante que confere sentido à uma ação. Todo jogo significa alguma coisa, encerrando, em si, um determinado sentido. A vida real e imediata é transcendida pelo jogo que, em seu caráter imaterial, sempre propõe que alguma coisa, num plano metafórico, está “em jogo”. Há de se observar que, mesmo sendo constituído de elemento imaterial, não desempenha função moral.

O jogo é uma atividade voluntária. O indivíduo joga porque gosta de jogar e é precisamente em tal fato que reside a liberdade do jogo, isto é, ele não acontece de forma impositiva. Se realizado sujeito a ordens ou imposto por alguma necessidade física ou pelo dever moral, deixa de ser jogo passando a ser, no máximo, uma imitação forçada. Não constitui tarefa, considerado com base na voluntariedade do ser humano (HUIZINGA, 1993, p. 10).

Outro elemento característico do jogo é que ele não é vida corrente nem vida real, configurando-se uma evasão da vida cotidiana para uma esfera temporária de uma atividade qualquer com orientação própria. Dado que não pertence à vida comum, é desinteressado, ou seja, ele é um fim em si mesmo. Situa-se fora do mecanismo de realização imediata de prazer ou satisfação, interrompendo tal mecanismo. “Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. Apresenta-se como um intervalo em nossa vida quotidiana, mas integrante da vida em geral” (HUIZINGA, 1993, p. 11-12).

O jogo existe em certos limites de tempo e de espaço, possuindo um caminho e um sentido próprios, processado e efetivado “no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea” (HUIZINGA, 1993, p. 13). É jogado até o fim dentro desse recorte temporal e, enquanto decorre, apresenta-se como alternância e repetição, onde “tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação” (HUIZINGA, 1993, p. 12), sendo capaz de, a qualquer momento, absorver inteiramente o jogador. No momento em que é realizado, torna-se isolamento da vida comum, mas tal escape é feito de forma consciente pelo jogador, mesmo que esse esteja apenas fazendo de conta, sendo possível, a qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Finalizado o tempo decorrido, ainda

permanece “como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição” (HUIZINGA, 1993, p. 12).

O jogo cria ordem e é ordem. A desobediência à essa ordem acaba por estragá-lo. Dessa maneira, estabelece regras, determinando aquilo que vale e não vale dentro do mundo temporário e circunscrito por ele. O descumprimento de suas regras implica na sua derrocada. Ao cometer uma infração e receber um cartão vermelho, o árbitro toca o apito e quebra o feitiço do jogo, sugerindo que o jogador deixe o jogo e retome a vida real. Quem quebra a regra estabelecida é um desmancha-prazeres, pois ao quebrá-la acaba privando o jogo da ilusão<sup>104</sup>, destruindo o mundo mágico do jogo, o que torna necessária sua expulsão, dado que “ele ameaça a existência da comunidade de jogadores. A figura do desmancha-prazeres se desenha com maior nitidez nos jogos infantis” (HUIZINGA, 1971, p. 15). O segmento das regras pode propor-lhe um caráter de seriedade, uma vez que não há um contraste muito nítido entre o que é jogo e o que é vida real quando o jogador está completamente envolvido pela atividade lúdica (HUIZINGA, 1993, p. 11), mas ele é oposto à seriedade, embora certas formas de jogo possam ser extraordinariamente sérias.

O caráter “não sério” apontado por Huizinga não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria (KISHIMOTO, 2011, p. 27).

Tem-se, ainda, que o jogo é tenso, significando incerteza, acaso. Há nele um movimento de tensão e de solução, dominante nos jogos característicos de destreza, de aplicação, de competitividade. Mesmo fora de um plano moral, desinteressado de se colocar nos domínios do bem e do mal, seu elemento de tensão propõe certo valor ético, “na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua ‘lealdade’. Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo” (HUIZINGA, 1993, p. 14).

Em seu aspecto enquanto representação de alguma coisa, permite a realização de aparências. Nele, a criança que brinca de boneca vira mamãe e o menino que coloca uma toalha em suas costas significando uma capa passa a ser um super-herói. Mais do que uma realidade

---

<sup>104</sup> “Palavra cheia de sentido que significa literalmente ‘em jogo’. De *inlusio*, *illudere* ou *inludere*” (HUIZINGA, 1971, p. 14).

falsa que emerge, o jogo enquanto representação é a concretização da imaginação (HUIZINGA, 1993, p. 17). Tem-se como características do jogo, propostas por Huizinga (1993, p. 33):

- É uma atividade consciente, voluntária, livre, pautada na liberdade;
- Não é vida corrente e nem vida real, é uma evasão da vida comum;
- Exterior à vida habitual, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total para o plano metafórico no qual se desenvolve;
- É um intervalo em nossa vida, porém parte integrante dessa;
- Tomado como “não-sério”;
- É acompanhado de um sentimento de tensão e alegria, repleto de ritmo e harmonia. Tal tensão chega ao extremo nos jogos de azar e competições esportivas;
- É desinteressado, no qual a satisfação consiste na sua própria realização, possuindo um fim em si mesmo;
- Praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios, distinguindo-se da vida comum tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa;
- É isolamento, limitação;
- Cria ordem e possui regras livremente consentidas, mas obrigatórias;
- Promove a formação de grupos, uma vez que aproxima os interessados pela mesma categoria ou família de jogo.

Uma vez atribuído ao jogo um caráter lúdico, acredita-se na relevância de tratar sobre tal termo, a fim de justificar jogo musical enquanto atividade lúdica. Lúdico tem sua origem no latim, língua a qual “cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*. [...] *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 1993, p. 41). Assim, ao tratar sobre o lúdico, remete-se à sua origem *ludus*.

Em sua estreita relação com o jogo, lúdico abarca atividades que possuem caráter de entretenimento, prazer e diversão, vinculando-se ao ato de brincar. Estimulado através da fantasia, torna-se elemento importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Para Menezes (2001), é “um conceito bastante utilizado na educação, principalmente a partir da criação da ideia de ‘jardim de infância’, por Friedrich Froebel, que defendia o uso pedagógico de jogos e

brinquedos, que deviam ser organizados e sutilmente dirigidos pelo professor”, uma vez que o lúdico também potencializa o desenvolvimento da criatividade.

O lúdico se origina na capacidade simbólica, a qual instrumentaliza imagens, visando a construção do conhecimento e a sociabilização da criança. Viabilizar o ensino e aprendizagem num contexto de ludicidade, servirá como estímulo para o desenvolvimento integral da criança e, estendendo o ato lúdico para além dos limites de idade à luz de Porena, atenderá também o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as etapas de sua vida. Através do lúdico, a curiosidade é estimulada, impulsiona-se a ação, proporciona-se o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração (MENEZES, 2001).

Dada sua valorização e potencialização em contextos de ensino e aprendizagem, Almeida (2009) aponta que lúdico deixou de ser apenas sinônimo de jogo passando a necessidade básica do indivíduo e participando das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizado pelo prazer e pelo esforço espontâneo, “em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário” (ALMEIDA, 2009).

Uma vez verificado seu caráter lúdico e visto que o jogo é um potencializador de desenvolvimento, acredita-se que o jogo musical se faz enquanto atividade lúdica, atividade essa realizada de forma livre e espontânea, provida de prazer e divertimento, colaborador do processo de aprendizagem. Tomando as propostas apresentadas em *Kinder-musik* como jogo musical, ao colocá-las em prática os jogadores estarão mergulhados em um fazer musical que se faz na qualidade de atitude lúdica.

Na medida em que a sistematização de Huizinga sobre jogo contribui para o entendimento de *Kinder-musik* como propiciador de um fazer musical na qualidade de atitude lúdica, apresenta-se a relação que o autor estabelece entre jogo e música, expondo que conceber a música como atividade lúdica é uma tendência natural a todo indivíduo:

É perfeitamente natural que tenhamos tendência a conceber a música como pertencente ao domínio do jogo. [...] A interpretação musical possui desde o início todas as características formais do jogo propriamente dito. É uma atividade que se inicia e termina dentro de estreitos limites de tempo e de lugar, é passível de repetição, consiste essencialmente em ordem, ritmo e alternância, transporta tanto o público como os intérpretes para fora da vida quotidiana, para uma região de alegria e serenidade, conferindo mesmo à música triste o caráter de sublime prazer. Por outras palavras, tem o poder de ‘encantar’ e de ‘arrebatar’ tano uns como outros. Seria e si mesmo perfeitamente compreensível, portanto, englobar no jogo toda espécie de música. (HUIZINGA, 1993, p. 49).

Tratando sobre sua natureza e função social, tem-se que o jogo surge e se significa na sociedade, na relação entre as pessoas, estando para além do ato biológico de descarga de energia. Nesse sentido, a música se faz jogo, uma vez que se faz em contextos sociais e se utiliza de ferramentas culturais para se concretizar, ferramentas essas como o próprio *Kinder-musik*. Quando o foco se volta para o jogo como facilitador de um processo de aprendizagem inserido num contexto social, potencializa-se a relevância de se apropriar das propostas de Porena tomadas como jogo musical através de *Kinder-musik*. Tal obra é provida de ludicidade e viabilizadora de um fazer musical criativo que se efetiva através de uma atitude lúdica, atitude essa que, para ser caracterizada como criativa, necessitará transformar conhecimento e saber em práticas cotidianas (ou, se preferir, práticas criativas).

## **2.8. Vigotski e o jogo enquanto fator de aprendizagem e desenvolvimento**

Outra personagem de particular relevância para este trabalho é o pensador bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski. Busca-se, nesse autor, fundamentações para uma abordagem acerca do jogo enquanto fator de aprendizagem, tratando sobre o conceito de mediação e como essa se dá no âmbito do jogo musical enquanto fazer criativo, através da vivência das propostas apresentadas por Porena em *Kinder-musik*. Uma vez elucidado que tal obra não é um método nem de ensino, nem de aprendizagem e que a mesma será utilizada num contexto informal de oficina, tratar-se-á sob à luz de Gilles Brougère como o contexto informal se torna propiciador de jogo, dentro de uma perspectiva de educação informal.

### **2.8.1. O papel da atividade nas formulações de Vigotski**

*Estudar algo historicamente significa estudá-lo no processo de mudança (DANIELS, 2011, p. 55).*

Nome muito difundido no cenário da psicologia e da pedagogia no Brasil, Vigotski nasceu em 1896, em Orcha, e cresceu em Gomel, cidade que sempre considerou como sua terra natal. O contexto histórico no qual viveu influenciou diretamente o desenvolvimento de seu trabalho, como a Revolução Socialista de 1917, que trouxe consequências para a vida de

milhões de crianças e direcionou, de maneira significativa, o compromisso de Vigotski com a educação social. O interesse em aprender a partir do método marxista direcionou seus estudos, na busca de compreender como o marxismo poderia contribuir para que a psicologia se constituísse enquanto ciência, tendo a teoria histórico-cultural como base para tal (PRESTES, 2010, p. 55).

“A teoria histórico-cultural, nos anos 20, deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo” (PRESTES, 2010, p. 36). Foi nesse período que Vigotski, junto a seus colaboradores, impulsionou uma reinterpretação acerca da consciência como forma de organização do comportamento humano, “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural” (IAROCHEVSKI, 2007 apud PRESTES, 2010, p. 31).

Em seus trabalhos, Vigotski não faz menção qualquer ao termo histórico cultural (utilizado atualmente para caracterizar sua teoria), mas tal termo revela sua preocupação com o desenvolvimento das funções culturais, resultantes do desenvolvimento das funções naturais e tidas como resultado de assimilação de elementos historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos. Ele observou que o processo de desenvolvimento cultural da criança não pode ser definido somente por seu processo de maturação orgânica e nem reduzido à assimilação mecânica de hábitos externos conhecidos (PRESTES, 2010, p. 31). Para ele, os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Toda conduta do ser humano, incluindo os jogos, é construída como resultado de processos sociais. “Cada forma de comportamento cultural é, num certo sentido, resultado do desenvolvimento histórico da humanidade, uma forma adequada de adaptação a esse tipo de comportamento” (VIGOTSKI, 2002 apud PRESTES, 2010, p. 32).

Dessa forma, trata que a atividade é fonte de desenvolvimento psíquico, condensando, em si, todas as tendências para tal. Destacando a importância dessa para a evolução do pensamento expõe que, na atividade entre pares, a criança socializa seu pensamento, ingressando num caminho colaborativo, o que pode justificar a relevância do jogo enquanto fator de aprendizagem e desenvolvimento. “A socialização do intelecto prático leva à necessidade de socialização, não só dos objetos, mas também das ações. [...] A própria atividade da criança está dirigida para um determinado objetivo” (VIGOTSKI, 2002 apud PRESTES, 2010, p. 33)

Vigotski trata sobre dois tipos de atividade relevantes para o desenvolvimento mental do indivíduo, possuindo cada uma delas funções dinâmicas que se relacionam: o pensamento e a ação real. Na realidade viva, encontra-se a passagem do pensamento para a ação e da ação

para o pensamento. Aqui, faz-se uma relação com a prática musical proposta por Porena, a qual é fundamentada no binômio produção – análise; análise – produção (*capire per fare, fare per capire*), como já tratado anteriormente. Sobre esse movimento que se constrói da ação para o pensamento abstrato, retornando para ação, o autor diz que:

O caminho da contemplação para o pensamento abstrato e dele para a ação prática é o caminho de transformação da dinâmica rígida e pouco móvel da situação numa dinâmica do pensamento móvel e fluida, e uma transformação inversa dessa última numa dinâmica da ação prática direcionada racionalmente e livre (VIGOTSKI, 1983 apud PRESTES, 2010, p. 34).

Segundo Prestes (2010, p. 154), não se pode dizer que Vigotski desenvolveu uma teoria da atividade, uma vez que se dedicou a tal assunto mais para o final de sua vida. Coube a Leontiev desenvolver uma teoria da atividade, na qual se teve início uma “categorização dos tipos de atividades mais adequadas ao princípio de guiar o desenvolvimento da criança, classificando-se as atividades de brincar, de instruir e instruir-se e trabalhar” (PRESTES, 2010, p. 154). É tomado como atividade que o jogo se torna propiciador de um processo de aprendizagem que, nas formulações de Vigotski, será compreendido como vivência.

Pode-se observar a relação das proposições de Vigotski, preocupado com a importância da atividade prática como primeiro estágio de desenvolvimento do pensamento, com as características do jogo enquanto função vital e cultural, provido de consciência, racionalidade e liberdade por parte daquele que joga. Por meio da atividade (e o jogo se coloca nesse contexto) o homem reflete sua própria forma de mundo, explicada através do longo processo de assimilação dos sistemas e signos que as funções psíquicas herdadas tanto biologicamente quanto na relação com o meio, adaptando e transformando-as em novas funções, funções superiores. No entanto, as influências que tais funções sofrem “podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem” (PRESTES, 2010, p. 36).

### **2.8.2. A imaginação como base de toda atividade criadora**

*A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e como todas as formas da*

*consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008 apud PRESTES, 2010, p. 159).*

Tratando a atividade enquanto criação, Vigotski alude ao fato de que o mundo cultural, fruto do trabalho humano, é produto da imaginação sendo essa a base de toda atividade criadora. Presente em todos os campos da vida cultural, a atividade criadora torna possível a criação artística, científica e técnica. Ele expõe que a atividade de criação não é uma ação meramente reprodutiva de impressões ou ações anteriores da experiência humana, mas sim uma atividade combinatória ou criadora, pois:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2004 apud PRESTES, 2010, p. 77).

Em Vigotski, criação é um processo e não uma qualidade ou característica daquele que é criativo (criatividade). Desmistifica a criação como atributo de alguns privilegiados, expondo que ela existe por “toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (PRESTES, 2010, p. 78). Numa perspectiva mais abrangente, expõe que a criação da humanidade é resultado de uma grande imaginação coletiva, oriunda da fusão de vários trabalhos criadores individuais.

É possível estabelecer relações entre o que Vigotski propõe enquanto atividade criadora, fruto da imaginação do indivíduo, e uma prática musical criativa, entrelaçando suas percepções às proposições feitas nas seções que trataram sobre ato criativo em educação musical. Essa “costura” de ideias fundamenta e ampara o fazer musical pautado nas sugestões de atividade musical trazidas por Porena, expressas em *Kinder-musik*, já que nessas são combinadas práticas resultantes do ato consciente, voluntário, reflexivo que, partindo da experimentação, transforma tanto o meio quanto o indivíduo, promotor do jogo musical.

São apresentadas quatro formas de relação existentes entre a imaginação e a realidade, nas propostas vigotskianas: (i) a imaginação se dá a partir de elementos tomados da realidade e presentes em experiências anteriores do indivíduo; (ii) há uma articulação entre a realidade e o produto final da imaginação, na qual a imaginação serve à experiência (ao ler um jornal, são

acessadas informações as quais não se tem um contato direto, mas são formuladas impressões sobre essas ao imaginar como se deram os fatos ali descritos); (iii) a imaginação influi um sentimento no qual se encarnam imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento; e por último, (iv) a imaginação pode ser algo completamente novo, uma fantasia, sem nenhuma correspondência com algum objeto ou fato existente, no entanto, ao ser externalizada, adquire materialidade e começa a existir no mundo exterior, passando a influir sobre outras coisas (PRESTES, 2010, p. 115). Nas palavras de Prestes:

Podemos então sintetizar as quatro formas de relação existentes, para Vigotski, entre a fantasia e a realidade como as seguintes: a imagem criada com base na realidade; a imagem criada com base na experiência de outras pessoas; o sentimento encarna-se na imagem que, por sua vez influi no sentimento e, por último, a criação de algo totalmente novo que jamais existiu na experiência humana e que se torna realidade (PRESTES, 2010, p. 115).

É possível associar essas quatro formas de relação existentes entre imaginação e realidade ao fazer musical enquanto prática criativa que se utilizará de *Kinder-musik*:

- (i) Quanto à imagem criada com base na realidade, toma-se tanto as orientações de Porena quanto as partituras apresentadas para as atividades selecionadas como realidades que mediarão a criação no plano psíquico, criação essa que será expressa, posteriormente, na performance musical;
- (ii) Quanto à imagem criada com base na experiência de outras pessoas, tem-se que os jogos propostos em *Kinder-musik* se dão em contextos de coletividade, ora em pares, ora em grupos;
- (iii) Quanto ao sentimento que se encarna na imagem (plano psíquico) e sofre influência dessa, tornando-se munida de sentimento, poderá ser expressa nas descobertas sonoras que se darão no plano das funções superiores e se concretizarão na prática e vivência musical, através, por exemplo, da exploração dos parâmetros sonoros que resultarão numa obra musical, observando que tais impressões e expressões de sentimento mudarão de indivíduo para indivíduo;
- (iv) Quanto à criação de algo completamente novo que se torna realidade, pode-se, por exemplo, tomar a própria criação musical, produto final resultante da realização de algum jogo específico.

### 2.8.3. O jogo em Vigotski

Como visto, uma das preocupações de Vigotski está em investigar a relação que há entre imaginação e atividade, sendo que a primeira, localizada num plano psíquico, é propiciadora da segunda, a atividade enquanto criação concretizada no plano exterior. Para o autor, é da imaginação que surge o jogo<sup>105</sup>, tomado enquanto brincadeira e entendido como “a realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Há de se observar que, para Vigotski, brincadeira de faz-de-conta na qualidade de atividade é algo específico da criança pré-escolar e, embora os participantes dos jogos descritos no Capítulo 3 deste trabalho não sejam crianças, tratar sobre a importância da brincadeira (enquanto jogo) para o desenvolvimento das funções superiores do indivíduo à luz das formulações vigotskianas se relaciona com o objetivo de apresentar o jogo enquanto fator de aprendizagem.

Compreendendo que a primeira infância se refere à criança de zero até três anos; idade pré-escolar à criança com idade entre quatro e cinco anos; e a idade escolar identifica a criança dos seis anos em diante, Vigotski apresenta que a brincadeira na primeira infância tem um caráter de brincadeira “séria” com uma tendência para o princípio da satisfação imediata de seus desejos, consistindo que essa “brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real (VIGOTSKI, 2008 apud PRESTES, 2010, p. 158).

Já na idade pré-escolar, a brincadeira é resultante da relação existente entre a realidade e imaginação. Com o amadurecimento das necessidades que não são possíveis de se concretizar na vida real, ela elabora uma situação imaginária baseada em sua percepção do cotidiano para, então, brincar de situações que, naquele momento, não são possíveis de serem vivenciadas. Nesse sentido, a brincadeira acaba por favorecer o surgimento da divergência entre o campo visual e semântico da criança (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

Observa-se que, para Vigotski, a brincadeira tem uma influência significativa no desenvolvimento da criança. Ele trata que a brincadeira com situação imaginária, ou brincadeira de faz-de-conta, é algo complementarmente novo na idade pré-escolar e ausente na primeira infância. Se na primeira infância a criança é impulsionada a brincar para satisfazer instintos em função de um princípio de satisfação imediata e por imitação, na idade pré-escolar ela cria um novo comportamento no qual a situação imaginária a liberta das amarras situacionais.

Ao brincar, a criança pré-escolar busca a realização de desejos que estão tomados por afetos que não são mais isolados, isto é, não partem unicamente da satisfação subjetiva e

---

<sup>105</sup> Em russo, a palavra *igra* é empregada tanto para se referir à brincadeira quanto ao jogo.

imediate. Tais afetos passam a ser generalizados a partir da sua relação com os adultos. Consciente de tal relação, a criança generaliza suas reações afetivas, o que passa a nortear suas ações e direcioná-las para a atividade de brincadeira. “A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente” (VIGOTSKI, 2008, p. 26). Assim, ela brinca sem saber o real motivo pelo qual está brincando. A esfera dos motivos que implicam e justificam as ações do indivíduo será acessível à consciência em idade de transição, na adolescência.

Nota-se que, para o autor, a brincadeira possui dois aspectos importantes: o desenvolvimento intelectual da criança, tendo em vista o amadurecimento das funções psíquicas dessa; e o desenvolvimento de sua esfera afetiva. A tendência para a realização imediata de seus impulsos e desejos não desaparece, mas cede espaço para outras específicas e contraditórias, surgindo um conflito que emerge da necessidade de satisfação imediata *versus* relação afetiva com o adulto: a criança deseja algo real, mas frente a sua relação afetiva com o adulto (relação de respeito à autoridade, por exemplo) ou dada a inviabilidade de realização imediata, ela imagina uma situação e brinca, tornando realizável uma situação ilusória e irrealizável. Assim, a imaginação se torna ação na brincadeira e, na brincadeira, a criança cria significados, tornando-se criativa.

Tomada como uma nova atividade pertencente a outro estágio de desenvolvimento psíquico, a brincadeira é própria da idade pré-escolar e caracteriza a passagem da atividade de imitação para a atividade de criação, levando-se em conta “que em todas as atividades da criança na idade pré-escolar surgem relações especificamente novas entre o pensamento e a ação” (PRESTES, 2010, p. 160). Em um primeiro momento, a imaginação se desenvolve ao longo da brincadeira, dado que a criança não traça um planejamento que norteie suas ações durante a brincadeira. Aos poucos, a partir da combinação entre situações que viveu ou histórias que ouviu, a criança se conscientiza das relações existentes entre os mais diversos fenômenos, o que passa a influenciar sua capacidade criativa, potencializando seu desenvolvimento mental. A brincadeira se torna atividade-guia<sup>106</sup> na atividade pré-escolar, construindo as bases para o desenvolvimento dos processos de criação (PRESTES, 2010, p. 160). Desse modo, justifica-se a brincadeira (e, por consequência, o jogo) enquanto potencializadora do processo de aprendizagem criativa já que, dada sua influência sobre o desenvolvimento das funções

---

<sup>106</sup> No Brasil, esse termo foi traduzido como atividade predominante ou principal, o que distorce a ideia de Vigotski (PRESTES, 2010, p.162).

superiores, parece se colocar num plano de segundo grau, acima do comportamento comum e elementar.

Já na idade escolar, a brincadeira se desenvolve enquanto jogo com regras. Vigotski (2008, p. 27-28) trata que na brincadeira sempre há regras, seja na brincadeira de faz-de-contas (situação imaginária), seja no jogo com regras propriamente dito. O que difere uma modalidade da outra é que, na situação imaginária, as regras não são formuladas previamente, decorrendo da própria situação e se modificando ao logo da mesma. Já no jogo com regras, essas são desenvolvidas e formuladas com antecedência e “quanto mais rígida, mais adaptação exige da criança; quanto mais regula a atividade da criança, mais tenso e acirrado se torna o jogo” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Vigotski expõe que a brincadeira pura com regras é, essencialmente, situação imaginária. Isso porque, assim como a situação imaginária possui regras que se submetem a comportamentos que são próprios da vida real, mas que se fazem num plano psíquico, o jogo com regras contém em si “uma certa situação imaginária que está sempre presente e não substitui diretamente as relações reais da vida” (VIGOTSKI, 2008, p. 28). É o que ocorre, por exemplo, com o jogo de xadrez. Ele possui regras claras, previamente estabelecidas, mas certas jogadas que são elaboradas (imaginadas) no plano psíquico, são inviáveis de serem efetivadas no plano real, seja por quebrarem regras pré-formuladas (o bispo se movimenta somente em movimentos diagonais), seja por colocar em risco o andamento do jogo (o xeque-mate finaliza o jogo). “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Se na primeira infância o princípio da satisfação define a brincadeira, no final da fase pré-escolar e início da idade escolar isso não acontece. Os jogos com regras, próprios dessa fase, podem incitar tanto satisfação quanto insatisfação na criança, fazendo com que os mesmos se tornem interessantes ou não para ela. É o que acontece com os jogos esportivos, jogos relacionados a resultados e/ou premiações. Se o término da brincadeira não é favorável à criança, pode-se despertar um agudo sentimento de insatisfação.

Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato; a regra que se liga a isso parece-me levar ao desenvolvimento de ações da criança com base nas quais torna-se possível, em geral, a separação entre a brincadeira e os afazeres cotidianos, separação esta com que nos deparamos, na idade escolar, como um fato principal (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

Tratando que a brincadeira é própria da fase pré-escolar e o jogo com regras próprio da idade escolar, tem-se que, nessa última, a brincadeira não desaparece, mas penetra na relação com a realidade. Ela tem sua continuidade interna durante a instrução escolar e a realização de afazeres cotidianos, orientados por regras, revelando-se no jogo uma nova relação entre a situação pensada e a situação real (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

É possível estabelecer relações entre as proposições acerca do jogo vistas em Huizinga e em Vigotski. Nos dois autores tal atividade é tida como um ato voluntário; que se dá dentro de um contexto social; com limites temporais marcados por um começo e um fim; provida de regras; e promotora de uma consciência que é resultante da experiência da vida real e modificada no plano psíquico. O jogo ainda é tomado como atividade que pode gerar prazer ou desprazer (tendo em vista como se dará o a finalização da brincadeira).

Estabelecidas tais consonâncias entre os dois pensadores, as propostas de atividade musical apoiadas em *Kinder-musik* encontram ressonâncias nas formulações aqui apresentadas, visto que o fazer musical enquanto jogo justificado anteriormente segundo as formulações de Huizinga, encontra fundamento em Vigotski, frente as similaridades desses dois autores. Importante dizer que, dado o público para o qual Porena direciona sua obra (crianças a partir dos seis anos de idade), o caráter de jogo atribuído à *Kinder-musik* relaciona-se com as proposições vigotskianas de jogo com regras, próprio da fase escolar.

#### **2.8.4. Resignificando a aprendizagem: instrução enquanto atividade-guia**

Preocupado com o modo pelo qual se dá o desenvolvimento humano, Vigotski cria uma teoria e uma metodologia de pesquisa que tem por intuito investigar como o homem aprende e se desenvolve. Dentro da perspectiva histórico-cultural, pesquisa o ser humano no contexto, visto a partir de sua influência cultural, histórica, do mundo do trabalho e da materialidade. Ele propõe essa nova metodologia de investigação em contraposição ao pensamento predominantemente behaviorista, pautado na experimentação feita em laboratório e fora do contexto. Desse modo, tanto a brincadeira de faz-de-conta quanto o jogo com regras são tidos como atividades que impulsionam a aprendizagem ancorada nas relações sociais e interpessoais sendo que, aqui, será tomada como instrução dentro da perspectiva vigotskiana.

Frente ao que já foi exposto até o momento pode-se dizer que, se na primeira infância era a imitação que guiava o desenvolvimento psíquico da criança, na idade pré-escolar ele é

propiciado pela situação imaginária e na idade escolar pelo jogo com regras. É a brincadeira e o jogo que criam um nível de desenvolvimento na criança, chamado de zona de desenvolvimento iminente<sup>107</sup>. Tal zona de desenvolvimento revela o que a criança pode desenvolver e não necessariamente o que irá desenvolver (PRESTES, 2010, p. 160).

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana (maior de todas) do desenvolvimento na idade pré-escolar que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p.35). p. 160.

Vigotski (2004 apud PRESTES, 2010, p. 173-174) propõe que a zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre o nível atual de desenvolvimento da criança, identificado através de questões que ela desenvolve sozinha, e o nível de desenvolvimento possível, identificado nas situações em que a criança resolve questões através da relação com o outro, seja sob a orientação de adultos ou na ajuda de seus colegas. Aí se encontram funções que estão em processo de amadurecimento, ainda não definidas no tempo presente, mas que serão amadurecidas durante o processo de desenvolvimento psíquico e que diferem entre crianças de idades distintas. Entende-se a importância da zona de desenvolvimento iminente para além de atividades de cunho pedagógico ou finalidades educativas, tais como atividades de imitação ou manipulação com objetos.

Tem-se que tanto a brincadeira quanto o jogo com regras não se configuram forma predominante de atividade da criança, “mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento” (2008, p. 24). Desse modo, tais atividades são tomadas como atividades-guia do desenvolvimento, ótica essa fundamentada numa abordagem que investiga a brincadeira e o jogo enquanto fator de desenvolvimento e não como uma atividade intelectualista tomada como simbólica e similar ao cálculo algébrico; ou atividade cognitivista, que deixa de lado o afetivo da ação da criança (PRESTES, 2010, p. 161).

---

<sup>107</sup> No Brasil, tal termo foi traduzido ora por zona de desenvolvimento proximal, ora zona de desenvolvimento imediato. Porém, para Prestes (2010, p. 173) a tradução que melhor se relaciona com as ideias de Vigotski é o termo “zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que o imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência”.

A atividade-guia, segundo Leontiev, é a atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento. É claro que o conteúdo de cada estágio depende muito das condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança, pois, mesmo sabendo que os estágios de desenvolvimento se distribuem de certa forma ao longo dos anos, as fronteiras etárias dependem do que contém cada estágio que, por sua vez, é determinado pelas condições históricas concretas no âmbito das quais a criança se desenvolve (PRESTES, 2010, p. 162-163).

Prestes (2010, p. 163) expõe que a atividade-guia nasce do ato de brincar e se torna atividade de instrução ou ensino. Assim, a relação brincadeira – desenvolvimento deve ser comparada à relação instrução – desenvolvimento, já que “por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência” (VIGOTSKI, 2008, p. 35). Vigotski observa que, para ser tomada enquanto atividade-guia, a brincadeira, necessariamente, deve determinar o desenvolvimento da criança, elucidando como eficaz a instrução que impulsiona o desenvolvimento sem se apoiar nos processos prontos e nas funções já amadurecidas. Ele via o aprendizado como “completamente desnecessário se utilizasse meramente o que já amadurecera no processo de desenvolvimento, se não fosse ele mesmo uma fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1987, p. 212 apud DANIELS, 2011, p. 65).

O conceito de zona de desenvolvimento iminente “está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa” (PRESTES, 2010, p. 168) possibilitando o desenvolvimento, mas não garantindo, já que existem “outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia” (PRESTES, 2010, p. 174).

É importante elucidar que o termo instrução é o mais adequado quando se refere aos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e que ela se dá através da relação com o outro. Porém, optou-se por trabalhar com o termo aprendizagem justificando, neste momento, o porquê de tal escolha.

Segundo Prestes (2010, p. 184-185), a palavra instrução possui características distintas da palavra aprendizagem. Instrução é definida pela teoria vigotskiana como sendo uma atividade-guia, uma atividade que gera desenvolvimento, estando a frente desse e não à sua margem, feito uma sombra. Já aprendizagem é um termo que se refere à um processo psicológico que é próprio do sujeito, sugerindo uma visão individualizada do processo de desenvolvimento. Não se nega que instrução também seja um processo, mas enquanto a aprendizagem é voltada para um resultado final; instrução encerra significado em si mesma.

Como atividade, a instrução contempla nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento, tida como rica em vivências que geram transformações, levando “em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo” (PRESTES, 2010, p. 185).

Para Vigotski, a atividade *obutchenie*<sup>108</sup> pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante. Poder-se-ia argumentar que a expressão ensino-aprendizagem seria a mais adequada para a tradução da palavra *obutchenie*. Todavia, em russo, essa palavra implica uma unidade desses processos e a mera junção por hífen de duas palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui a ela: uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa (PRESTES, 2010, p. 188).

Todas as implicações apresentadas quanto à utilização do termo instrução nas proposições vigotskianas encontram consonância nas ideias de Porena. Porém, recorrendo ao próprio Vigotski, que alude para o fato de que o significado das palavras não é estático e se desenvolve, a “palavra instrução, no Brasil, passou a conotar algo negativo, algo relacionado à transmissão e aquisição de conhecimento em que está implícito o papel passivo da pessoa” (PRESTES, 2010, p. 189) e, mesmo que em sua época, Vigotski tenha se utilizado do termo instrução, neste momento optou-se pela palavra aprendizagem, a fim de evitar o caráter negativo que o primeiro termo tomou nos dias atuais. Tem-se então que, aqui, a utilização do termo aprendizagem objetiva trazer em si as especificações do termo instrução, apresentadas à luz de Vigotski.

### 2.8.5. O papel da mediação na perspectiva vigotskiana

*A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas (OLIVEIRA, 2002, p. 27).*

A aprendizagem enquanto instrução, tomada como atividade-guia que se dá em colaboração com o outro, direciona a atenção para mais um conceito relevante dentro da

---

<sup>108</sup> Instrução.

perspectiva vigotskiana: o conceito de mediação. No desenvolvimento do Prefácio de *Kinder-musik*, Porena se dirige ao professor como aquele que irá mediar o desenvolvimento de suas propostas e será responsável por estabelecer um ambiente propício para que isso ocorra de forma criativa, levando em conta indicadores culturais e sociais do contexto no qual a atividade musical se efetivará. Assim, apresentam-se elucidações sobre o conceito de mediação proposto por Vigotski, tanto para se compreender o papel da mediação no desenvolvimento, quanto iluminar o que se entende como mediadores em *Kinder-musik*.

No artigo em que trata sobre o letramento mediado por jogos e atividades lúdicas voltados para crianças de seis anos, Kishimoto (2011, p. 193) discute atividade como aquilo que concebe a aprendizagem decorrente de motivos internos da criança, motivos esses que surgem no contexto social, no quais a mediação é o elemento mais importante do processo educativo.

A autora expõe que “mediações podem ser feitas por sujeitos (crianças e adultos), objetos (jogos e materiais), artefatos, como os signos e a linguagem, que mobilizam o pensamento, gerando ações de representação simbólica, configuração material e de natureza psicológica” (KISHIMOTO, 2011, p. 199). Nesse sentido, em *Kinder-musik* entende-se como mediadores de um fazer musical criativo o professor de música, os jogadores, os textos instrutivos de cada jogo, as partituras e o instrumento musical utilizado para tal fim.

Nesse processo de mediação, os jogadores envolvidos na atividade lúdica se relacionarão com elementos culturais e simbólicos próprios de uma sociedade ou de um sistema musical específico, a exemplo da utilização de uma partitura com grafia tradicional (pentagrama, claves, figuras rítmicas, notas musicais, etc.) ou uma partitura com registro não tradicional (gráficos, símbolos geométricos, traços, linhas, pontilhismos, marcações de segundos para determinar a duração da obra, etc.).

Considerando a atividade humana como uma atividade instrumental que possui uma estrutura de processo mediado, diz-se que ela “contém dois elos principais e constituintes: o objeto e o procedimento” (PRESTES, 2010, p. 37). A ferramenta (objeto) que é utilizada no trabalho físico (processo) ocupa o mesmo lugar que o signo na estrutura dos processos psíquicos, no qual o signo realiza a função de ferramenta psicológica. “Por isso, nas primeiras etapas do desenvolvimento de sua teoria, Vigotski chamava-a de [ferramenta] instrumental e o método proposto por ele para o estudo psicológico foi denominado de método de dupla estimulação (LEONTIEV, 1983 apud PRESTES, 2010, p. 37).

Tal método se caracteriza por dois estímulos que são apresentados face a uma situação: um problema e uma possibilidade ou um meio para solucionar o problema, trazendo à luz

manifestações dos processos cruciais no comportamento de pessoas de todas as idades. A essência da estimulação dual é que “os sujeitos são colocados numa situação em que um problema é identificado e eles também são munidos de ferramentas para solucionar o problema ou do meio pelo qual podem construir ferramentas para solucionar o problema” (DANIELS, 2011, p. 72).

As propostas de jogo musical apresentadas em *Kinder-musik* estão tomadas pelo processo de estimulação dual. Por um lado, encontram-se as orientações de Porena sobre como dada proposta pode ser desenvolvida, ou seja, o problema é levantado. Por outro, ele sugere ferramentas para a execução de tal proposta (duas flautas, por exemplo). O problema é dado e um possível caminho para solucioná-lo também.

Visto que o jogo com regras, próprio da idade escolar, é o que identifica os jogos musicais trazidos em *Kinder-musik*, há de se compreender como a mediação se dá nesse contexto de jogo pautado em regras que se articulam num movimento entre a situação imaginária e as regras externas que não são postas pela criança, mas sim próprias do jogo, contemplando a orientação do adulto.

Na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. [...] A criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Assim, ao brincar de cavalinho com um cabo de vassoura, a criança transfere para o objeto as impressões reais do animal. Brincando, ela conserva aspectos da vida comum dentro de um plano psíquico, com o apoio de um ponto palpável, um objeto pivô (o cabo de vassoura), sem o qual o significado do objeto real (o cavalo) se perderia. As regras do mundo real prevalecem no jogo (o cavalo não pode miar, mesmo sendo um cabo de vassoura), mas a criança imagina e cria um cavalo que não está presente no momento (um cavalo adulto ou um pônei, um cavalo preto ou branco, etc.). O manejo do objeto no plano real constitui “uma etapa transitória necessária para operar com os significados” (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

A música enquanto jogo concretizada através de *Kinder-musik* se alinha com o que foi exposto. Tomadas quaisquer das propostas apresentadas nas sete *Coleções* trazidas na obra, tem-se uma orientação prática para a execução do jogo musical (vida real), que deverá se utilizar de algum instrumento ou ferramenta para a concretização dessa (a flauta doce, por exemplo). O instrumento musical é o objeto pivô que mediará a transição entre as orientações de Porena

(plano real), articuladas na imaginação do jogador (plano psíquico), resultando na performance musical (plano real, novamente).

O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá ‘de fora para dentro’, isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (OLIVEIRA, 2002, p. 38-39).

Importante observar que, inicialmente, a criança joga sem saber exatamente o que o objeto faz. Por exemplo, tomando a palavra como instrumento mediador da linguagem, a criança fala e conversa em prosa, sem saber que o faz e sem levar em consideração regras gramaticais da escrita. Combina sujeito e verbo (o gato mia), sem o conhecimento prévio do significado de sujeito e verbo. Porém, ela segue as regras do jogo (da linguagem), dado que será pouco provável ouvi-la dizer “o mia gato” referindo-se à ação do felino. Se num momento inicial a criança lida com os significados da mesma forma que lida com os objetos, com o desenvolvimento da psique ela toma consciência deles e começa a pensar. O mesmo se dá com o jogo musical em *Kinder-musik*. São apresentadas propostas nas quais o jogador, por exemplo, realiza uma execução musical dentro da extensão de uma escala musical diatônica, sem necessariamente saber o que é uma escala diatônica.

O conceito de mediação, apresentado até então, está fundamentado na concepção em que “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Durante o processo de desenvolvimento das funções superiores, acontece o processo de mediação, seja por pessoas, seja por lembranças, seja por objetos. Assim, justifica-se o papel do professor como mediador das propostas de Porena, a realização das atividades em pares, a utilização de instrumentos e fontes sonoras diversas, tanto como a utilização das partituras e dos textos contidos em *Kinder-musik* para se realizar os jogos ali apresentados.

No desenvolvimento cognitivo e na assimilação de significados, o processo de estímulo-reposta é substituído por um ato complexo no qual o impulso direto é inibido e a operação é realizada por vias indiretas, através de um estímulo complementar. Tem-se o processo de mediação. Entre o estímulo e a resposta passa a existir um elo intermediário ou elemento

mediador (OLIVEIRA, 2002, p. 27). Quando Porena propõe que o professor se aproprie de suas propostas interpretando-as, reinventando-as, realizando-as e ressignificando-as a partir do contexto e do público ao qual se direcionará, ocorre um processo de mediação entre o jogo e os jogadores intermediados pelo didata mediador.

Em Vigotski, entende-se que a relação do indivíduo com o meio é uma relação mediada. “As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana” (OLIVEIRA, 2002, p. 27). Ele classifica tais ferramentas em instrumentos e signos, tratando que cada um desses mediadores possui características peculiares, mesmo que pareçam análogos.

Quanto à mediação realizada por meio de instrumentos ou ferramentas, Vigotski aponta que esses surgem na relação do homem com o trabalho e formação da sociedade. Pela atividade do trabalho se estabelece uma relação entre o indivíduo e a natureza fundamentada numa ação transformadora e modificadora que une homem e natureza. Entende-se o processo do trabalho como ação transformadora da natureza, ação essa que se dá pela utilização de instrumentos. “O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objetivo de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza” (OLIVEIRA, 2002, p. 29).

Quanto aos signos, esses podem ser entendidos como representações de objetos ou suas expressões e, mesmo análogo aos instrumentos, desenvolvem-se no campo psicológico. Se os instrumentos são elementos externos ao indivíduo e têm por objetivo provocar mudanças no mundo exterior controlando mudanças provocadas na natureza, os signos “são orientações para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas” (OLIVEIRA, 2002, p. 30). Tomado em sua forma mais elementar, o signo está relacionado à tarefas que exigem memória e atenção, vistos como uma marca externa que auxilia o homem na realização de uma atividade específica.

Apropriando-se do instrumento como mediador de uma ação humana externa e do signo como mediador de uma ação interna do sujeito, estabelece-se uma relação entre esses e as orientações de Porena em *Kinder-musik* que, ora propõe seus jogos indicando instrumentos musicais tradicionais a serem utilizados na realização de algumas propostas (mediação por instrumento), ora traz somente um texto elucidativo que sugere um grupo de notas sequenciais expostos numa partitura a serem executadas por qualquer formação instrumental a critério do professor (mediação por signos).

Observando como se dá o processo de mediação nos adultos, nota-se que ele ocorre internamente, sem necessariamente recorrer a instrumentos ou marcas externas, dado seu grau

de desenvolvimento mental. As representações imaginárias substituem os objetos do mundo real e os signos se tornam elementos representativos de eventos e situações. Dessa maneira, o homem se liberta do espaço e tempo presentes, fazendo relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginando, planejando, tendo intenções. “A relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento” (OLIVEIRA, 2002, p. 35).

Carregados de valor cultural, as representações mentais são os principais mediadores da relação homem - mundo. Os sistemas que se estruturam a partir da constituição de símbolos próprios exercem significativo papel na comunicação entre os indivíduos, estabelecendo significados que são comuns entre os integrantes de um mesmo universo cultural local, o que permite interpretações compartilhadas acerca dos objetos, eventos e situações do mundo real.

“Seja qual for a nossa intenção, ela exige a participação da nossa memória” (VIGOTSKI, 1982 apud PRESTES, 2010, p. 58). A memória mediada é mais poderosa do que a memória não mediada. Em seus experimentos, Vigotski observou que a capacidade de atenção e memória dos pesquisados (em geral, crianças) aumentou significativamente e se caracterizou por maior controle do indivíduo sobre as atividades realizadas por mediação e memória. Nota-se então que “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 2002, p. 33), estimulando um comportamento mais controlado pautado numa escolha prévia que surge de uma ação psicológica mais sofisticada e menos impulsiva.

Embora recorrentemente se encontrem menções feitas ao processo de mediação realizado dentro do universo infantil, especificamente da criança em fase escolar na qual o jogo com regras se faz presente, há de se salientar que a criança aqui referenciada e compreendida no âmbito das formulações de Porena é aquela determinada pela condição de jogo, pela predisposição de se envolver com as propostas musicais trazidas pela obra, pela mediação realizada pelo professor de música. A criança, em *Kinder-musik*, não está definida e determinada por uma condição biológica, mas sim por um estado de jogador, recordando-se que Porena entende a participação nos jogos de *Kinder-musik* extensível a adultos que estiverem dispostos a tal.

Retoma-se, também, as proposições de Barros (2017, p. 12-13) que trata o conceito de musicalização como atividade não limita ao universo infantil, permitindo estender a aquisição da linguagem musical para diversos públicos (seja ele infantil ou adulto). Atesta-se a relevância da mediação para a apropriação dos conceitos musicais por parte de cada um dos envolvidos no jogo musical, mediação essa que favoreça o processo de aquisição de significados específicos (no caso, aquisição da linguagem musical) agenciado, também, pelo próprio

jogador, independentemente de sua faixa etária. Tem-se, aí, a aprendizagem enquanto instrução como atividade-guia mediadora do desenvolvimento musical do indivíduo.

### 2.8.6. Ao professor mediador, com carinho

*Se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de ‘modelar a alma alheia’, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior (Vygotsky, 2003 apud TUNES et al, 2005, p. 694-695).*

Salientando a importância do processo de mediação a ser realizado quando da apropriação de suas propostas, Porena diz que “a maior parte dos textos contidos em ‘*Kinder-musik*’, tanto os feitos de palavras, como os feitos de notas, não podem ser transmitidos assim, como são lidos, mas têm necessidade de uma curta mediação<sup>109</sup>” (PORENA, 2017, Livro 5, p. 219). Caberá ao professor de música interpretar tal material, desvendando a configuração de tais propostas, tornando-se, assim, o principal mediador do fazer musical que se apropriará da obra do compositor italiano.

Segundo Porena, o professor mediador estará (i) incumbido de interpretar os textos contidos em *Kinder-musik*, uma vez que esses nem sempre serão utilizáveis pelos participantes do jogo; (ii) colocar-se como um consultor frente aos problemas e questionamentos que surgirem da realização dos jogos; e (iii) se tornar o estimulador de uma prática musical criativa, moderando as ideias divergentes que surgirem dentro de seu círculo autogerador (PORENA, 2017, Livro 5, p 1).

No convívio social, o indivíduo elabora e reelabora os sentidos que organizam e integram sua atividade psíquica. Em uma sala de aula, alunos e professores se encontram imersos em diferentes possibilidades de interação, dadas as diversas relações que poderão se estabelecer frente a multiplicidade de indivíduos que constituem o grupo. Porém, para que tais relações constituam situações propícias para o desenvolvimento e a aprendizagem, o professor precisará se empenhar em penetrar e interferir na atividade psíquica dos seus, ações essas que dirigirão a escolha dos modos de mediação no contexto educativo, visto que os métodos só “são eficazes se coordenados com os modos de pensar do aluno” (TUNES et al, 2005, p. 691).

---

<sup>109</sup> La maggior parte dei testi contenuti in *Kinder-Musik*, quelli fatti di parole come anche quelli fatti di note, non possono essere trasmessi così come si leggono, ma hanno bisogno di un'accorta mediazione.

Inserido num contexto educativo que prime por nutrir possibilidades relacionais, o professor mediador compreende o processo de aprendizagem (aquele constituído de instrução, estudo e aprendizado por si mesmo) fundamentalmente como diálogo: “o importante, para o professor, não é falar do ou sobre o aluno, mas com o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é outro” (TUNES et al, 2005, p. 693).

Para Tunes et al (2005, p. 695) não se deve considerar o professor mediador somente como um elo intermediário entre o objeto real e o desenvolvimento de seu aluno. Dado que o processo de aprendizagem aqui apresentado é fundamentalmente dialógico, acredita-se que nem o aluno e nem o professor permanecem os mesmos após o diálogo mediado. Permanecer na mesmice após finalizado o processo, constitui um desafio para o professor. Os autores tratam que:

A cultura e seus sistemas simbólicos, semióticos alcançam a condição de intrapsicológicos passando, necessariamente, por processos interpsicológicos. É na situação interpsicológica que brota o significado da relação pedagógica. Estão aí circunscritas, a um espaço relacional, as ações do professor e do aluno (TUNES et al, 2005, p. 695).

Embora exista o risco de uma interpretação simplista acerca do papel de mediador do professor frente ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno, há de se atentar que sua função não se encerra ali. O professor também é vulnerável ao processo dialógico e à alteridade do aluno e, apropriando-se das características do operador metacultural propostas por Porena, tem-se que, na atividade educativa, o professor também estará sujeito às influências das ações que se darão em seu contexto social, sua sala de aula, uma vez que sua atuação deverá ser desprovida de autoritarismo como detentor único do saber, e caracterizada como mediador de ideias conflitantes e impulsionador de criatividade. Desse modo, zona de desenvolvimento (nível entre o estado atual da criança e a possibilidade de desenvolvimento futuro), funde-se à atividade de mediação, resultando numa ação conjunta, o que leva ao entendimento de que “são necessárias parcerias nos espaços pedagógicos para que haja a possibilidade de empreendimento de novas situações sociais de desenvolvimento (TUNES et al, 2005, p. 696).

Visto que toda ação humana implica em mediação, Martins e Moser (2012, p. 12) observam que há uma função dinâmica no processo mediacional, uma vez que a atividade do homem acontece nas interações sociais, na relação com o outro. Tal dinamicidade também influi no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, convém “salientar que os meios ou ferramentas que constituem a mediação não produzem o significado nem a

aprendizagem, que é algo próprio da ação de cada indivíduo, porque uma ferramenta ou um meio apenas possui uma ação na medida em que os indivíduos os usam” (WERTSCH et al., 1998 apud MARTINS e MOSER, 2012, p. 12). Desse modo, cabe ao professor impulsionar multiplicidade de experiências para que seus alunos se tornem mediadores de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Kishimoto (2011, p. 199) “o impacto do signo na mente infantil só ocorre quando a ação de estabelecer significado é conduzida pela própria criança”.

O professor mediador deve ter para si que a mediação da aprendizagem não ocorre como um fato isolado. As ferramentas e signos utilizados como instrumentos mediacionais dependem do contexto, da cultura e da utilização que se faz deles, ou seja, os meios culturais modulam a ação e interagem dialeticamente com o conteúdo que se pretende ensinar. “O meio dita a forma de comunicação e de interação entre o ensino e a aprendizagem” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 13). Tal afirmação encontra ressonância nas ideias de Porena, que alude para o fato de que o operador metacultural deva conhecer o universo cultural local no qual está inserido, buscando compreender o universo cultural local de seu aluno. Dada a multiplicidade de possibilidades para se utilizar *Kinder-musik*, o contexto e suas ferramentas influirão no processo de fazer musical enquanto aprendizagem criativa obtendo resultados tão particulares quanto ricos.

Para Martins e Moser há uma relevância tão significativa do contexto social para a atividade de mediação que os autores apontam, por diversas vezes, para tal importância, o que é ilustrado nas três citações seguintes, recortes de partes distintas do texto dos referidos autores, mas diretamente relacionadas e expressivas para este trabalho:

Considerar os processos mentais como condicionados ou modulados pelos instrumentos e como meios que fazem a mediação exige que se observe a evolução desses meios na vida cotidiana dos alunos, fora da sala de aula (MARTINS; MOSER, 2012, p. 20).

Se não for levado em devida conta o entorno social, a fala dos professores não tem significado e não alcança seu propósito (MARTINS; MOSER, 2012, p. 21).

A mediação exige mudanças nos modos de aprender e de ensinar (WERTSCH, 1998 apud MARTINS; MOSER, 2012, p. 25).

Além da mediação através do professor, dos instrumentos e dos signos, Maggi (2014, n. p.) trata que, em situação de aprendizagem, a atividade mediacional também se realiza entre os pares com níveis de competências distintas, o que possibilitará o desenvolvimento psíquico

assim como a experiência da relação de alteridade. Seja em espaços de aprendizagem formal ou não formal, esse processo se repetirá, de modo que os instrumentos mediacionais constituirão fontes de criação, imaginação e aprendizagem, atividades essas consoantes com as propostas de Vigotski e, também, de Porena, que elucida quanto ao papel do professor mediador na qualidade de estimulador da criatividade. “Se a experiência humana se torna rica e ampliada a partir dos instrumentos, recursos, signos e símbolos disponibilizados na cultura, investigações sobre modos de operar esses sistemas mediadores se justificam e revelam a sua importância” (MAGGI, 2014, n. p.).

Tem-se que o processo de mediação aqui explicitado toma sentido de prática social ao atribuir significados a símbolos contextualizados em um sistema específico, o que se dará a partir das relações sociais entre os indivíduos e será contextualizado culturalmente. Assim, na perspectiva do jogo musical enquanto atividade mediadora de desenvolvimento e aprendizagem criativa inserida num contexto, ao jogador se apresenta a possibilidade de acessar uma leitura de mundo que poderá ser territorializada, mas deverá ser expandida, já que o ato criativo implica em descoberta. Se durante o fazer musical o jogo se concentrar somente em proposições de um sistema musical exclusivo (o tonal, por exemplo), limitar-se-á o campo de ferramentas mediacionais. Caberá ao professor mediador propiciar que o aluno acesse outros elementos culturais, via apropriação de novas ferramentas de ação mediada.

A aprendizagem é resultado de ação e de cooperação numa grande variedade de cenários sociais. A aprendizagem ocorre também através de representações simbólicas do meio social, especialmente das experiências que oportunizam as reflexões sobre o dia a dia dos sujeitos como também das experiências veladas e que ao serem faladas podem encontrar novos significados e sentidos (MAGGI, 2014, n. p.).

## **2.9. É jogo, brinquedo ou brincadeira?**

A variedade de definições acerca do que vem a ser jogo implica no risco de faltar com uma conceituação mais precisa do mesmo, culminando numa noção ampla, aberta, até mesmo vaga e ambígua do termo. Essa imprecisão na definição de jogo é observada em Moraes (2012, p. 20) que trata ser o jogo ou uma “designação de atividades de natureza ou finalidade recreativa, ou conjunto de estratégias para determinado fim”. Porém, tal imprecisão não se reduz somente à palavra jogo.

Quando as particularidades de uma língua passam a ser objeto de reflexão, jogo toma uma multiplicidade ainda maior de definições e significações. Por vezes, o conceito de jogo é tomado como sinônimo de brinquedo ou brincadeira, sendo que brinquedo amplia ainda mais a complexidade de compreensão dos termos, dada a possibilidade de interpretação tanto como o objeto que se brinca, quanto o jogo propriamente dito. Kishimoto (2011, p. 19) diz que “no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo”. A autora ainda expõe que brinquedo e brincadeira apresentam estreita relação com a presença da criança, relação na qual a brincadeira é a ação.

No texto *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, Kishimoto (2011) realiza um estudo de natureza conceitual no qual discute o significado do jogo a partir de alguns pesquisadores e a polêmica que acompanha a apropriação deste termo no campo da educação. Aponta especificidades de termos como brinquedos e brincadeiras (que carregam a dimensão da criança), assim como material pedagógico e brinquedo/jogo educativo, que delinea o espaço do trabalho docente. Seja interpretando jogo a partir de sua relação com a criança e como essa delinea e desenha uma possível definição para o termo, ou refletindo sobre como um professor se apropria de um objeto durante sua prática docente, caracterizando-o como jogo educativo, tem-se que o “jogo só tem existência dentro de um processo metafórico que permita a tomada de decisões pelo jogador” (KISHIMOTO, 2011, p. 8) visto que, ou a criança, ou o professor, definirão o que será tomado como jogo dentro de um contexto.

Porém, essa complexidade de definição sobre o que é jogo não parte somente da perspectiva de um único sujeito (a criança ou professor) ou de uma única área de conhecimento (a Educação). Apropriando-se da ideia de que o jogo é um elemento cultural, a tarefa de definição acerca do mesmo torna-se ainda mais difícil. Emergem várias definições do que é interpretado como jogo em cada universo cultural local, sendo cada uma muito específica e particular de um sistema linguístico, o que resulta em atividades distintas e interpretações muito peculiares recebendo a mesma denominação de jogo. A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo. Dessa forma, na busca de uma possível compreensão do jogo em determinado contexto e na consequente definição do termo, Kishimoto (2011, p. 18) versa que o mesmo pode ser visto (i) como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; (ii) como um sistema de regras; e (iii) como um objeto.

Sobre sua interpretação dentro de um sistema linguístico, inserido num contexto social, a definição de jogo está diretamente relacionada com o uso cotidiano e social da linguagem, o

que pressupõe interpretações e projeções culturais. O que é visto como jogo num certo contexto ou grupo social, pode não ser visto da mesma forma por outro grupo. Cada contexto cria sua concepção de jogo, o que não pode ser visto como um exercício simples de definição do termo, uma vez que “toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real” (KISHIMOTO, 2011, p. 19), compartilhado por todo um grupo de indivíduos, resultante das projeções de uma coletividade. “Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. [...] Cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem” (KISHIMOTO, 2011, p. 19).

Quanto à caracterização do jogo a partir de um conjunto de normas, tem-se que “um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade” (KISHIMOTO, 2011, p. 19). Assim, em função das estruturas sequenciais que o norteia, é possível distinguir o jogo de xadrez do jogo de dama, mesmo que para ambos o tabuleiro utilizado seja o mesmo. O mesmo ocorre em modalidades esportivas onde o jogo se manifesta: um jogo de vôlei de praia se distingue da modalidade na quadra, mesmo que as duas atividades esportivas se denominem jogo de vôlei, dado que a estrutura de regras de tais modalidades é distinta.

Tomado enquanto objeto, o jogo, até então compreendido com base em pressupostos culturais expressos ou na linguagem ou num conjunto de regras, passa a se materializar, fazendo-se material concreto, cultura material. O jogo de xadrez materializa-se no tabuleiro, nas peças, nos peões, bispos, torres, rei e rainha que, independente de serem fabricados de plástico ou metal, não deixarão de significar jogo de xadrez. Se em algum momento o jogo estava no plano metafísico, agora passa para o plano físico, no qual jogo e objeto se misturam num sentido único, compartilhando as mesmas regras. Enquanto objeto e numa perspectiva do universo infantil, o brinquedo é algo condicionado às funções que a criança determina, sem necessariamente relacionar tal condicionamento às funções primeiras do objeto.

Uma vez provocada a reflexão acerca do jogo enquanto objeto, alude-se para a distinção de jogo *versus* brinquedo *versus* brincadeira (ação). Tratando sobre a distinção entre jogo e brinquedo (objeto), tem-se que, nos jogos, como os de xadrez ou os de construção, há a necessidade de se ter certas habilidades pré-definidas por uma estrutura de regras, sejam explícitas ou implícitas, que são próprias do jogo que está materializado no objeto. Já no brinquedo, há “uma indeterminação quanto ao seu uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organiza sua utilização” (KISHIMOTO, 2011, p. 20). O brinquedo estimula uma representação e a expressão de imagens, evocando aspectos da realidade a partir da memória e

da imaginação, contendo uma referência ao tempo de infância do adulto. E sobre a brincadeira, essa é tida como:

A ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo* (KISHIMOTO, 2011, p. 24, grifo do original).

Frente ao proposto, uma interpretação inicial sobre *Kinder-musik* sugere que tal material não se faz jogo enquanto objeto, visto que a obra, sozinha, não projeta ou materializa o fazer musical de forma concreta ou palpável (como, por exemplo, acontece com o tabuleiro e as peças que, por si só, podem representar um jogo de xadrez). Tem-se, também, que não se trata de jogo enquanto uma série de atividades de natureza ou finalidade recreativa.

*Kinder-musik* é interpretado como jogo que se faz existir dentro de um processo significado pelas decisões do jogador com uma série de propostas direcionadas para um determinado fim que, aqui, será o fazer musical criativo. Tal direcionamento ganhará sentido nas ações tanto do professor de música quanto de seus alunos, envolvidos no desenvolvimento de uma atividade e norteadores da mesma.

Uma vez que um sistema de regras permite identificar uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade, cada uma das atividades apresentadas em *Kinder-musik* significam o caráter de jogo musical da obra, já que essas estão inseridas dentro de um sistema maior de regras que é a música, composta por elementos estruturais próprios como padrões melódicos, rítmicos, intervalares, formais, etc.

Por fim, dado que a brincadeira apresenta estreita relação com a presença da criança pré-escolar, diz-se que *Kinder-musik* não será caracterizado enquanto tal, uma vez que as propostas ali contidas não focam somente o público infantil. Diante do exposto, para fins desta pesquisa, *Kinder-musik* será tomado como jogo musical que não se configura como objeto, brinquedo ou brincadeira.

## **2.10. É jogo educativo ou material pedagógico?**

Para Kishimoto (2011, p. 41), quando o jogo é transportado para o campo do ensino e aprendizagem, carregando um caráter educativo, ele contribui para potencializar a construção do conhecimento, na medida em que introduz em tal processo propriedades como ludicidade,

prazer, capacidade de ação e criação. Observadas tais condições, o caráter de jogo se mantém e o que era inicialmente concebido somente como jogo, passa a ser interpretado como jogo educativo. Porém, se o professor utiliza do jogo como meio de coerção, tratando o processo como um caminho fechado dado como pronto e não permitindo a ação livre e voluntária do aluno, o caráter lúdico se perde e predomina, neste caso, os objetivos de ensino e aprendizagem, contemplando as intenções primeiras do professor.

Christie (1991 apud KISHIMOTO, 2011, p. 30) versa que, em situações onde a atividade não possua caráter de livre escolha, impossibilitando ao aluno exercer seu livre arbítrio frente a atividades que não dependam da sua ação e tomada de decisões, não haverá jogo, mas sim trabalho. O jogo é flexível, contempla a tomada de decisões que partem de motivações e escolhas internas e não visa um produto final. A finalidade está no próprio jogo, no prazer de jogar. É o que ocorre com a criança: enquanto brinca, a prioridade está voltada para o brincar e não para os resultados e efeitos da brincadeira.

Refletindo sobre o proposto, entende-se que *Kinder-musik* não se caracteriza enquanto atividade ou trabalho, uma vez que as propostas ali contidas, mesmo que partam de sugestões e orientações iniciais passíveis de serem interpretadas como uma finalidade, não são fechadas em si mesmas e permitem a tomada de decisão dos jogadores. Numa atividade que explora, por exemplo, uma escala em movimentos ascendentes e descendentes, o jogador poderá escolher qual direção executar a sua sequência melódica, interrompendo-a e retomando-a num movimento distinto do inicial. Entende-se que, mesmo utilizado em aulas de música para a aquisição de conhecimentos sobre movimentos melódicos ascendentes e descendentes, tal execução implicará na regra do jogo e não sua finalidade. Como todo jogo é constituído por regras, sejam elas implícitas ou explícitas, seguir as orientações de Porena dadas para a realização de seus jogos estará em consonância com o cumprimento das regras do jogo e não ligado exclusivamente à conclusão e conquista de um objetivo ou uma finalidade. Mantém-se o caráter de jogo musical já elucidado anteriormente, sem que o mesmo implique em atividade ou trabalho educativo (na qualidade de pedagógico).

Porém, Morais (2012, p. 34) alude para o fato de que um jogo poderá ser caracterizado como educativo, se observadas algumas questões. Para ser tomado como educativo, o jogo deve contemplar “a mistura da ação lúdica com a orientação do professor, com vistas à aquisição de conteúdos e ao desenvolvimento de habilidades” (MORAIS, 2012, p. 34). Nessa mistura deve haver um equilíbrio entre função lúdica e função educativa, já que uma ênfase no caráter educativo poderá incidir numa situação onde o lúdico não ocorra, ou focar somente no aspecto do jogo poderá incorrer numa situação na qual o processo de aprendizagem fique

comprometido. Desse modo, quem atribuirá o caráter de jogo educativo à *Kinder-musik* será o professor de música ao direcionar o referido material para um fim específico, como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades técnicas. Tem-se, então, que, *Kinder-musik*, ao mesmo tempo que é tomado como jogo musical, é passível de interpretação enquanto jogo educativo.

Chateau (1987 apud MORAIS, 2012, p. 35) justifica o que acabara de ser exposto. Para o autor, é possível conciliar, numa mesma atividade, a intenção pedagógica do professor com o caráter lúdico do jogo. Quando o aluno realiza o jogo pelo simples prazer contido na atividade lúdica, dilui-se o esforço contido na ação, a partir da combinação da função lúdica com a educativa. “Essa é a situação ideal de aprendizagem. Através do jogo e da brincadeira, todos os conteúdos podem ser ensinados e todos os conceitos podem ser construídos” (MORAIS, 2012, p. 35). Assim, mesmo que o professor se utilize de *Kinder-musik* para propiciar a aprendizagem de um determinado conteúdo ou o desenvolvimento de alguma habilidade específica, seu caráter de jogo musical poderá se manter.

No intuito de validar se *Kinder-musik* pode ser tomado como material pedagógico, recorre-se às proposições de Porena, alinhadas às colocações de Morais (2012), para se chegar a uma possível interpretação que caracterize (ou não) a obra como tal. Segundo o italiano, “*Kinder-musik* não é um método de aprendizado e ensino de música, que se pressupõe conhecida, como prática elementar<sup>110</sup>” (PORENA, 2017, Livro 5, p. 219). Ali se apresentam, curiosidades musicais, sugestões, projetos, atividades a serem visitadas e revisitadas, mas nenhuma com objetivo específico, pré-determinado, direcionadas para um produto final. Se tomadas como prioritárias essas asserções de Porena, entende-se que *Kinder-musik* não se configura enquanto material pedagógico.

Quanto a Morais (2012, p. 27-28), a autora propõe que material pedagógico é caracterizado por ser um objeto que está a serviço da ação docente dentro de um contexto de ensino e aprendizagem. Uma vez tratado, que *Kinder-musik* não se caracteriza enquanto objeto, entende-se que ele não se configurará enquanto material pedagógico. Morais (2012, p. 27-28) ainda reforça que material pedagógico é o objeto que perdeu sua função lúdica, dada o contexto e a maneira pela qual tal objetivo foi utilizado. Visto que *Kinder-musik*, em todas as suas atribuições, incorre em jogo musical, caso um mal-uso do referido material faça com que ele perca seu caráter lúdico, não deixará simplesmente de ser jogo, deixará de ser *Kinder-musik*.

---

<sup>110</sup> *Kinder-musik* non è un metodo per l'apprendimento e l'insegnamento della musica, che si presuppone conosciuta come pratica elementare.

Observa-se, mais uma vez, que o caráter de jogo se faz dentro de um processo metafórico no qual algo será compreendido como jogo musical, jogo educativo ou como material pedagógico. Se um jogo qualquer é transportado para situações de desenvolvimento e aprendizagem, é possível atribuir-lhe o caráter de jogo educativo. Se descaracterizadas suas particularidades lúdicas, o mesmo incorrerá ou em atividade ou material pedagógico (caso seja um objeto). Volta-se às questões culturais e linguísticas levantadas anteriormente. No âmbito do ensino musical compreendido neste trabalho, jogo educativo será interpretado com base nas proposições de Morais:

Conduta de ação da criança em relação ao fazer musical, com vistas ao desenvolvimento de habilidades ligadas à articulação e compreensão dos elementos sonoros em estruturas e formas expressivas. Sob esta concepção, entendemos que o jogo educativo preserva simultaneamente a ação voluntária da criança e as intenções do professor. Em relação à criança, permite que detenha o ‘comando do jogo’ ao lidar com a música, seja tocando, compondo ou escutando; em relação ao professor, permite que ele oriente essas ações, ordenando-as e direcionando-as de modo a possibilitar o desenvolvimento musical da criança (MORAIS, 2012, p. 36-37).

Importante dizer que o fazer musical enquanto jogo só será significativo para o aluno se, tanto as condições lúdicas quanto as educativas, promoverem o efetivo engajamento dele com a música, algo possível de se concretizar visto que, tanto o jogo quanto o ato criativo, são elementos inerentes ao ser humano. Dessa maneira, jogo e ato criativo possibilitarão a articulação e aprendizagem dos elementos musicais de forma lúdica, potencializando a atividade lúdica para além de uma ferramenta educativa, algo inerente à própria experiência musical humana.

### **2.11. O contexto informal como propiciador de jogos – justificando a escolha pela metodologia de oficinas de música**

*Se o jogo é educativo, isso aconteceria de um ponto de vista informal (BROUGÈRE, 2002, p. 14)*

Posto que *Kinder-musik* não é um método de aprendizagem e nem de ensino, constituindo-se de propostas a serem exploradas em aulas abertas em caráter de oficina (FONTERRADA, 2008, p. 193), discute-se agora a natureza informal do contexto no qual se dará o jogo musical enquanto prática criativa, à luz das formulações de Gilles Brougère. Para

ele, em contextos de educação informal há jogo, dado que tal contexto é propício para a tomada de decisão por parte dos jogadores, orientados tanto pelas regras quanto pelo ato criativo. Em tais situações, a cultura material se torna elemento significativo para o desenvolvimento do jogo, ao passo que favorece a autonomia e liberdade do sujeito em escolher os materiais para criar o que deseja.

Vigotski tratou, de maneira significativa, sobre o papel do ambiente social na relação entre instrumento e desenvolvimento. A situação social e as especificidades do indivíduo se constituem como unidade, resultando no que ele chamará de vivência, à medida que viver é tido como deixar-se afetar profundamente por uma situação. Em *Imaginação e criação na infância*, a ideia de vivência também é tratada como experiência. Dessa maneira, justifica-se compreender o caráter informal do processo educativo no qual se dará o jogo musical experimentado a partir de *Kinder-musik*, contexto informal esse que é o da Oficina de Música. Prestes (2010, p. 120) destaca a importância da relação entre indivíduo e ambiente para se compreender o processo de desenvolvimento e, por consequência, de aprendizagem:

O ambiente não existe em absoluto. Para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o perceba e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre (PRESTES, 2010, p. 120).

Brougère (2002, p. 6-7) expõe que o jogo não é caracterizado por uma vocação particular para a educação, dado que o caráter educativo a ele atribuído está no olhar de quem analisa a atividade que, na qualidade de jogo, é modificada e ressignificada constantemente. Dessa maneira, o que é tido como jogo educativo para um, pode não ser para outro. A riqueza do jogo está no “potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos” (BROUGÈRE, 2002, p. 16). Assim, o autor situa as relações entre o jogo e a educação no âmbito da educação informal e do lazer.

Para ele, o jogo possui quatro aspectos que o caracteriza: regra, decisão, frivolidade e incerteza. Tais aspectos estabelecem uma relação de consonâncias e dissonâncias com os fundamentos da ação educativa formal, o que abre espaço para situar, então, contextos de educação informal como promotores do jogo. É o que ocorre com a Oficina de Música.

Situações pedagógicas são frequentemente interpretadas como situações de segundo grau, comportando regras que direcionam o desenvolvimento psíquico e fazem luz à compreensão do processo educativo como algo “sério”, relacionando tais situações com as duas primeiras características do jogo (regra e decisão). Dado que o jogo também se realiza na psique

humana, encontrando convergência com as situações pedagógicas, entende-se porque o termo *ludus*, que inicialmente foi utilizado para referenciar jogo, também é utilizado para o termo *escola*, em latim. Assim, compreende-se a atividade lúdica tanto como uma ação dotada de prazer e satisfação, como propiciadora de desenvolvimento e aprendizagem enquanto prática pedagógica. Nesse sentido, o jogo musical interpretado como prática criativa se configura atividade lúdica.

Quanto aos outros dois aspectos do jogo (frivolidade e incerteza), Brougère (2012, p. 11) alude ao fato de que esses parecem antagônicos a um projeto de educação formal, concebido de forma tradicional (aquelas que colocam o mestre no centro), mas encontram consonância com visões pedagógicas mais contemporâneas e inovadoras em educação (aquelas que dão grande importância à iniciativa e à atividade do aluno). Assim:

Pensar o jogo em relação com as aprendizagens que podem se dar em situações e/ou atividades que não são construídas para a aprendizagem e não são propostas com uma intenção educativa permite pensar num fenômeno mais amplo sob a noção de educação informal. Trata-se de pensar o jogo no conjunto de uma pluralidade de atividades com as quais tem pontos comuns, sem esquecer de pesquisar *in fine* o que poderia constituir sua real especificidade (BROUGÈRE, 2012, p. 11-12).

O que se tem é que o indivíduo aprende através da experiência cotidiana, situações que não possuem finalidade educativa *a priori*, mas que são tomadas por mudanças de comportamento e aquisição de informações constatáveis em circunstâncias nas quais, para se atingir um objetivo da vida cotidiana, deve-se dominar dados e ferramentas específicas. É o que assegura o efeito educativo de tais contextos, resultando numa aprendizagem informal. “Isso vincula a ideia de que a ação educativa é muito anterior à existência de instituições educativas e depende não somente da intenção de atores sociais diversos, mas também de um efeito social difuso que acompanha as atividades que não podem ser definidas como educativas” (BROUGÈRE, 2012, p. 12).

Essas atividades tidas como informais sugerem uma continuidade entre as atividades da vida cotidiana que se estendem para um objetivo educativo. Brincar de fazer bolo poderá caracterizar uma ação educativa que, partindo de experiências da vida cotidiana, estenda-se para objetivos de aprendizagem como, por exemplo, trabalhar com pesos e medidas. Dessa maneira, o desenvolvimento da aprendizagem se dará a partir de contexto sociocultural e não somente pela maturação biológica.

Partindo do exemplo sobre a brincadeira de se fazer um bolo, poderá existir ali uma função educativa que será idealizada, mas ausente em tal atividade *a priori*. O que se tem é que, acompanhando a atividade principal (fazer o bolo) se encontra uma atividade complementar, um co-produto (aprender sobre pesos e medidas), sendo “importante notar a presença de um segundo efeito, não procurado e não desejado, mas que acompanha a atividade definida por uma outra intenção e a presença de outros efeitos (prazer do divertimento, realização de uma tarefa no trabalho, na comunicação, etc.)” (BROUGÈRE, 2002, p. 12). Logo, brincar de fazer bolo para aprender pesos e medidas deve causar alguma satisfação ou prazer, isto é, a aprendizagem informal se liga à uma dimensão afetiva e será variável entre indivíduos distintos e as experiências vividas, comportando um efeito educativo.

Brougère (2002, p. 13) diz que “a noção de educação informal é pouco construída”. Porém, refletir sobre o processo educativo em contexto de informalidade é romper com parâmetros pedagógicos que se apresentam como exclusivos de situações de formalidade, estruturação e finalidade. A dimensão social da educação passa a ser vista em sua multiplicidade, abarcando a relação entre jogo e educação e enriquecendo a experiência de aprendizagem do indivíduo através do aspecto lúdico do jogo: o prazer. Assim, se o jogo é tomado como atividade educativa, isso se dá do ponto de vista informal, acompanhando uma experiência sem que seja necessariamente sistematizada.

O jogo não configura uma situação educativa em primeira instância, mas sua natureza se soma à lógica da atividade educativa na perspectiva de quem o analisa. Sua dimensão educativa deve ser compreendida de maneira mais ampla e geral compreendendo que ele poderá gerar uma experiência que tenha efeitos educativos.

As propostas de Porena em *Kinder-musik* são, por vezes, fundamentadas em atividades de exploração. Brougère (2002, p. 15) define situações de exploração como atividades frequentemente informais, nas quais o disparador da atividade é o questionamento sobre o que se pode fazer com um objeto específico e, ao responder tal pergunta, aprende-se, mesmo que a finalidade inicial não seja educativa. Ao jogar com uma flauta doce utilizando uma extensão determinada de cinco notas musicais (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, por exemplo) o jogador poderá questionar: “o que eu faço com apenas cinco notas?”. Experimentando, tocando, criando, descobre e aprende, por exemplo, a formar sequências escalares, compreender auditivamente o conceito de intervalos, compor obras musicais estruturadas sobre formas musicais, ou seja, as possibilidades são diversas e o aprendizado musical é concreto.

Vislumbram-se comportamentos no limite do jogo, com evidente dimensão educativa, que podem interferir com o conjunto das atividades lúdicas, e incitar à extrapolação dessas atividades para o conjunto do jogo. Quando a exploração torna-se jogo, então a dimensão do prazer vence a lógica educativa. Deparamo-nos com o caso da educação informal, que é um co-produto da ação principal. Logo, é possível notar que o jogo pode ser uma incitação à exploração e, dessa maneira, favorece a emergência de comportamentos com forte probabilidade educativa (BROUGÈRE, 2002, p. 15).

Uma vez que no jogo o indivíduo manipula comportamentos e significações que são exteriores ao próprio jogo, esse se torna um espaço de aprendizagem em relação a conteúdos que são propostos durante a prática lúdica, mas que não são próprios dela. Dessa maneira, o jogo musical fundamentado em *Kinder-musik* na qualidade de prática criativa propõe uma nova forma de desenvolvimento da aprendizagem que se efetivará na qualidade de atividade lúdica em caráter de educação informal.

“A dimensão educativa do jogo não é um milagre da natureza” (BROUGÈRE, 2002, p. 18). Deve-se determinar o jogo referente ao contexto e às personagens envolvidas na atividade lúdica para que seja tomado como educativo, ligando-o a elementos da cultura material para significá-lo a partir da experiência cotidiana do jogador. Essas proposições estabelecem relação com a IMC ao (i) se atentar para o universo cultural local, (ii) levar em consideração as particularidades dos jogadores; (iii) mediar o processo de criação e descoberta; e (iv) estimular a autonomia do jogador, que se tornará agente de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. “Tem-se assim a formalização do jogo como processo educativo. O jogo é repensado em relação aos objetivos de aprendizagem e a intervenção adulta pode ser mais ou menos significativa” (BROUGÈRE, 2002, p. 18).

Ainda que o jogo se configure como uma situação com forte potencial simbólico para o desenvolvimento da aprendizagem, isso não pode ser tomado como uma verdade absoluta ou dado irremediável. Na atividade lúdica, a aprendizagem ocorre de maneira inteiramente aleatória e dificilmente previsível “dada sua característica básica: a ação do jogador, sem cuja decisão o jogo não pode se desenvolver (BROUGÈRE, 2002, p. 18-19).

### 3 CAPÍTULO

#### O JOGO MUSICAL NUM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA

Este capítulo trata sobre a natureza metodológica desta pesquisa, o contexto no qual ela se desenvolveu e os sujeitos envolvidos no processo investigado, abrangendo a apresentação dos jogos escolhidos em *Kinder-musik*, a descrição da realização dos mesmos, acompanhadas das reflexões deste pesquisador a respeito da importância deste trabalho e as impressões dos alunos participantes dos jogos.

Na descrição apresentada, busca-se argumentar em favor do desenvolvimento da autonomia e aprendizagem do aluno, da sua criatividade e das vantagens (ou desvantagens) de se ter adotado as propostas de Porena para a concretização deste trabalho. Os autores utilizados no Capítulo 2 constituem informações e conhecimentos a respeito dos quais lança-se mão para reforçar ideias sobre uma aprendizagem e prática musical que se façam criativas, pautadas na concepção de música enquanto jogo, no qual o professor mediador possui papel significativo.

##### 3.1. A pesquisa e sua natureza metodológica

De natureza qualitativa, este trabalho encontra fundamentação nas proposições de Bogdan e Blikien (1994, p. 16), ao informarem que a pesquisa qualitativa se caracteriza pela obtenção de dados e pela inserção direta do pesquisador no meio pesquisado, privilegiando o ambiente natural da investigação e enfatizando seu contexto.

Na pesquisa qualitativa, todos os dados se tornam importantes para a compreensão do objeto pesquisado. Dessa maneira, busca-se uma riqueza de descrição dos detalhes referentes às pessoas, procedimentos, instrumentos e recursos inseridos no processo a ser investigado. Nessa abordagem metodológica, o processo é mais significativo que o produto final e o olhar atento do pesquisador se volta para observações, análises e reflexões acerca das experiências descritas, “considerando a existência de uma relação dinâmica entre o investigador e os respectivos sujeitos” (FREIXEDAS, 2015, p. 68).

Dessa forma, neste capítulo apresenta-se como os jogos 1, 2 e 4 de Porena, contidos em *Kinder-musik* na Coleção *Dieci giochi a due*, foram realizados durante encontros específicos do grupo FlauTear. Objetiva-se elucidar:

- Qual o contexto em que os jogos se desenvolveram;
- Como foram planejados os encontros;
- Qual o critério de escolha dos jogos realizados;
- Qual o objetivo traçado para cada jogo realizado;
- Qual o perfil dos participantes dos encontros;
- Quais os mediadores utilizados durante o jogo musical;
- Como se deu o desenvolvimento dos jogos;
- A percepção do educador, proponente e participante do jogo;
- A percepção dos educandos, proponentes e participantes do jogo.

No âmbito das pesquisas qualitativas, encontra-se a modalidade da pesquisa-ação, na qual esta se ancora. Segundo Fernandes (2013 apud FREIXEDAS, 2015, p. 68), a pesquisa-ação é uma das modalidades de pesquisa qualitativa mais presente na produção acadêmica e científica da Educação Musical, sendo que tal modalidade “apresenta a descrição de uma experiência na qual houve intervenção direta do autor no grupo (ou no sujeito) do relato” (FERNANDES, 2013 apud FREIXEDAS, 2015, p. 68).

A pesquisa-ação está entre os tópicos de metodologia das ciências sociais “enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2009, p. 9). Visa a compreensão e interação entre pesquisadores e sujeitos da situação investigada de modo cooperativo e participativo, dado que participação das pessoas envolvidas no problema de investigação é absolutamente necessária, já que são representativos do foco pesquisado.

Caracterizada como “forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou não” (THIOLLENT, 2009, p. 10), a pesquisa-ação se diferencia da pesquisa clássica que visa resultados empíricos, uma vez que volta seu olhar para o processo e para os elementos que a constitui e que, dada a sutileza e nuances de tais elementos, nem sempre estão presentes nas pesquisas convencionais ou padronizadas. Há uma ênfase no papel da argumentação relativa “à interpretação dos fatos, das informações ou das ações dos diferentes atores da situação” (BARROS, 2017, p. 77), podendo substituir a tradicional noção de demonstração quantificável, típica das pesquisas tradicionais.

Para desenvolver um trabalho qualitativo na qualidade de pesquisa-ação, o pesquisador mantém relações comunicativas com os integrantes do grupo pesquisado, sem se limitar a ser

um mero espectador, participando ativamente do evento investigado e colocando-se na posição e no nível dos demais elementos que compõem o fenômeno que está sob observação.

Mesmo frente às características da pesquisa-ação associadas à raciocínios dialógicos ou argumentativos, esses não fazem com que ela perca sua legitimidade científica (THIOLLENT, 2009, p. 10). Barbier (2002 apud BARROS, 2017, p. 77) corrobora com tal asserção, apontando que os rigores da pesquisa-ação se manifestam em outras esferas do processo investigativo como, por exemplo, o rigor do quadro simbólico, da avaliação permanente, dos campos teóricos e conceituais.

Dessa maneira, os relatos aqui descritos acerca dos jogos de Porena realizados com o grupo FlauTear pautam-se numa argumentação sobre como os mesmos foram idealizados e desenvolvidos, tanto na perspectiva do educador quanto dos educandos envolvidos no jogo musical. Acredita-se que, frente a fundamentação teórica relativa à caracterização da pesquisa-ação, o procedimento aqui descrito em forma de relato de experiência será tomado como algo científico, dado que estará apoiado no detalhamento da investigação realizada descrevendo contexto; sujeitos; o objetivo traçado para cada jogo realizado; o que foi feito; o que os alunos fizeram; e quais as percepções dos sujeitos envolvidos no processo.

Thiollent (2009, p. 11) aponta, ainda, que a pesquisa-ação é um instrumento de trabalho e investigação desenvolvido com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte, no qual os aspectos sócio-políticos são mais pertinentes que os aspectos psicológicos das relações interpessoais, numa perspectiva de abordagem a partir da interação social. Essas observações corroboram para a justificativa dessa modalidade de pesquisa ter sido desenvolvida junto ao FlauTear, dado sua configuração enquanto pequeno grupo ou pequena coletividade.

No intuito de que a experiência pedagógica aqui descrita resulte num registro que contribua para ampliar investigações acerca de práticas criativas em educação musical, buscase enriquecer a relação existente entre prática e teoria, num diálogo no qual a prática instigue a reflexão e a reflexão resulte numa prática consciente. Nesse movimento, relacionam-se formulações (i) vigotskianas (prática – reflexão – prática); e (ii) as asserções de Porena, expressas no binômio *capire per fare, fare per capire*; (iii) pautadas na atitude lúdica fundamenta em Huizinga.

### 3.2. Sobre os procedimentos adotados

A fim de que os sujeitos respondam aos problemas da situação pesquisada de forma mais efetiva, a pesquisa-ação visa encontrar meios para que tal ação se efetive de maneira mais profícua, resultando numa ação transformadora. Dessa maneira, “os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez” (THIOLLENT, 2009, p. 10).

Tratando-a como “um método ou estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelecem uma estrutura coletiva, participativa e ativa para a captação das informações” (THIOLLENT, 2008 apud BARROS, 2017, p. 75), Thiollent encontra consonância em Barbier que salienta serem os instrumentos da pesquisa-ação semelhantes ao da pesquisa clássica, porém de forma mais interativa e implicativa (BARROS, 2017, p. 75). Dessa maneira, este trabalho teve como técnicas de implicação e procedimentos metodológicos:

- Cronograma previamente estabelecido para os encontros;
- Seleção prévia dos jogos a serem executados;
- Encontros realizados em caráter de Oficina de Música;
- Propostas de conteúdos musicais a serem explorados através dos jogos, apresentados em planejamentos elaborados para os encontros;
- Registro audiovisual dos jogos realizados;
- Realização dos jogos tais como propostos por Porena;
- Relato a respeito dos jogos realizados;
- Realização dos jogos adaptados para o contexto no qual se desenvolveram;
- Relato a respeito das adaptações realizadas;
- Relato das impressões do pesquisador acerca de tais encontros;
- Relato das impressões dos jogadores quanto à participação nos encontros, feito através de entrevista semiestruturada aplicada aos mesmos.

Durante os encontros, desenvolvidos em caráter de Oficina, a ação teve como objetivo tocar, na flauta doce, os jogos previamente escolhidos para o encontro, discutindo, posteriormente, sobre a viabilidade ou não de se utilizar *Kinder-musik* durante aulas de música, a fim de promover um ensino musical na qualidade de prática e aprendizagem criativas.

Apresentados os jogos e possíveis conteúdos musicais de serem veiculados através deles, eram levantadas provocações sobre a efetividade dos mesmos como descritos na obra de Porena; possíveis adaptações e outras finalidades para os mesmos; além das propostas iniciais. Refletiu-se, também, sobre a proposição de tais jogos para diversas faixas etárias. É importante pontuar que os jogos foram inicialmente realizados assim como Porena os descreveu e, posteriormente, adaptados para a realidade do grupo, o que será melhor desenvolvido posteriormente.

A flauta doce surge como instrumento de mediação dos jogos realizados respondendo a um interesse particular dos participantes da primeira formação do grupo FlauTear, os quais, desejosos de continuarem suas práticas performáticas com o referido instrumento, propuseram a realização de encontros e oficinas que contemplassem aulas de flauta. Esse interesse inicial se fundiu ao desejo deste pesquisador em retomar seus estudos em flauta doce, uma vez que, depois de se formar em curso técnico em Instrumento Antigo – Flauta Doce, no Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitscheck de Oliveira, na cidade de Pouso Alegre (MG), focou sua atuação e atividade profissional exclusivamente na prática docente.

Ao realizar uma análise da produção metodológica dos principais educadores musicais do século XX, Frega (1997 apud CUERVO, 2009, p. 24), constatou larga utilização da flauta doce em projetos de introdução à leitura e grafia musical, o que é confirmado por Freixedas (2015, p. 49) ao tratar da abordagem de Carl Orff (Alemanha, 1895-1982), educador que recomendava vasta utilização de tal instrumento durante as atividades apresentadas em seu material *Orff-Schulwerk* (Obra Escolar), alinhada à utilização de instrumentos de percussão e da voz.

Contudo, Cuervo elucida a respeito da necessidade de maior produção de pesquisas que abordem a utilização da flauta doce enquanto instrumento musicalizador<sup>111</sup> e performático<sup>112</sup>,

---

<sup>111</sup> Para Penna (1990, p.19), musicalizar-se é se tornar sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela. Nesse processo de musicalizar-se, o indivíduo pode se beneficiar de diversas ferramentas como, por exemplo, os instrumentos musicais. Inserido nesse contexto, o instrumento musical se torna um instrumento musicalizador. No âmbito desta pesquisa, entende-se como instrumento musicalizador aquele que viabiliza o contato do indivíduo com a diversidade de elementos da linguagem musical permitindo, através de tal contato, explorar, na prática, a relação com o evento sonoro, criando, tocando, refletindo a respeito de tais processos. Nessa perspectiva, qualquer instrumento musical poderá ser tomado como musicalizador, não somente a flauta doce. Embora o instrumento musicalizador possa se tornar performático ou artístico, esse não será o objetivo primeiro para sua utilização.

<sup>112</sup> Tem-se por instrumento performático ou artístico aquele que, em primeira instância, é utilizado para a execução de um repertório específico. O instrumento performático possibilita ao músico o contato contínuo com elementos diversos da linguagem musical, resignificando-os, também, enquanto instrumento musicalizador. Nota-se que, para este trabalho instrumento musicalizador e instrumento performático não são, necessariamente, funções dissociáveis.

“conectando seus valores didático, artístico e estético no que diz respeito à Educação Musical no Brasil” (CUERVO, 2009, pág. 23), o que reforça a contribuição e relevância desta pesquisa no que diz respeito à utilização da flauta doce para um processo de aprendizagem musical que se faça criativa. Acredita-se que, ao se fazer instrumento performático, a flauta doce também se faz instrumento musicalizador (e vice-versa), o que amplia a ideia de instrumento de iniciação musical para algo muito maior, no qual entende-se que o processo de musicalização percorre toda a vida do indivíduo, inclusive na qualidade de músico profissional.

Quanto à entrevista aplicada aos participantes do FlauTear, apresenta-se uma breve descrição que justifica a escolha de tal técnica para obtenção de dados. Tem-se que, em caráter de conversa intencional, a entrevista objetiva colher informações sobre outra pessoa, surgindo com um formato próprio dentro da pesquisa qualitativa e variando quanto ao seu grau de estruturação. Caracterizada por duas maneiras de ser aplicada, seja como (i) estratégia dominante para obtenção de dados, (ii) seja em conjunto com outras técnicas, é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (BOGDAN; BLIKEN, 1994, p. 134). Essa segunda forma foi a utilizada neste trabalho.

Ainda se justifica a escolha pela entrevista na qualidade de semiestruturada recorrendo às proposições de Flick (2004, p. 106), ao apontar que esse tipo de entrevista tem por característica utilizar questões mais ou menos abertas, apresentadas em forma de guia, no intuito de que o entrevistado as responda livremente. Embora relativamente aberta, guia-se a partir de questões gerais para se chegar a tópicos determinados (por exemplo, a impressão dos entrevistados sobre os Jogos realizados).

Em síntese, este trabalho se configura enquanto pesquisa qualitativa, com uso de técnicas de oficina, formada por alunos que se interessaram voluntariamente em participar de um grupo de experimentação musical que se apropriou da flauta doce para tal: o FlauTear. Utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados empíricos a observação dos participantes das oficinas, vídeos resultantes de registros audiovisuais e entrevista semiestruturada proposta aos participantes. A análise incidu na triangulação dessas fontes empíricas que dialogam com quadro teórico e as questões definidas para o estudo.

### **3.3. O contexto e seus sujeitos**

Como descrito na Introdução deste trabalho, o disparador para esta pesquisa se deu na relação deste pesquisador, tutor presencial em curso de graduação em música na modalidade

Educação a Distância, e seus alunos. Esses últimos, interessados em conhecerem propostas de ensino musical pautadas numa conduta criativa e impelidos pelo interesse em manter um fluxo contínuo de estudos técnicos sobre a flauta doce, motivaram o surgimento do grupo FlauTear. Formado por interessados em tocar flauta doce experimentado, de forma prática, propostas de educadores musicais que tiveram suas ideias pedagógicas difundidas em várias localidades, tal grupo se configurou como um laboratório de experimentação musical.

Os encontros do referido grupo se iniciaram no ano de 2015 e foram interrompidos no primeiro semestre de 2020, em função do surto de COVID-19 no país e no mundo, o que conduziu autoridades governamentais pautadas em orientações dos órgãos de saúde a promoverem ações de isolamento social por todo território nacional, impossibilitando a continuidade (presencial<sup>113</sup>) dos encontros do FlauTear.

Os jogos se desenvolveram em momentos pontuais e específicos do grupo FlauTear, ou seja, *Kinder-musik* não foi objeto de exploração em todos os encontros. Inicialmente, os encontros ocorriam mensalmente, aos sábados, com a duração de 2 horas. Por volta de 2016 passaram a ser realizados quinzenalmente, às terças-feiras, no período noturno. Um cronograma com uma série de datas era proposto aos participantes do grupo que, de comum acordo, decidiam as possibilidades e inviabilidades para a realização do mesmo dentro do que fora sugerido. Dessa forma, acabava que o regime quinzenal nem sempre se mantinha (havia mês com apenas um encontro e outro com três), mas o período noturno não se alterou mais. Eventualmente alterava-se o dia, mas não era uma constante.

Sobre o espaço de efetivação para os encontros, ora se utilizou do Claretiano – Centro Universitário, em seu Polo Regional localizado na cidade de São Paulo, bairro de Santa Cecília; ora da casa do próprio pesquisador proponente deste trabalho. É extremamente importante para a compreensão desta pesquisa saber que, embora o grupo fosse formado por alunos do curso de Licenciatura em Música da referida instituição, de gêneros e faixas etárias distintas, com e sem experiência docente e, em sua grande maioria, sem conhecimento técnico de execução da flauta doce, as Oficinas não possuíram, em nenhum momento, vínculo institucional algum com o Claretiano ou com o curso em questão, ocorrendo fora do quadro de disciplinas desse e exterior a grade de aulas dos alunos.

No entanto, acredita-se na relevância de tratar, mesmo que de forma breve, sobre como se estrutura o Claretiano – Centro Universitário; como é concebido o curso de Licenciatura em

---

<sup>113</sup> Durante o período de isolamento social, que se manteve, ao menos, até a finalização do texto desta pesquisa, várias atividades passaram a se desenvolver no regime de *home office*, o que não ocorreu com os encontros do grupo FlauTear.

Música, ofertado na modalidade Educação a Distância; quais são os sujeitos que viabilizam o desenvolvimento de um curso nessa modalidade, enfatizando o papel do Professor responsável, Tutor a Distância e Tutor Presencial; apresentando um possível perfil dos alunos que nele ingressam. Assim, chega-se aos sujeitos participantes desta pesquisa.

### **3.3.1. O Claretiano – Centro Universitário**

“O Claretiano – Centro Universitário de Batatais é mantido pela Ação Educacional Claretiana (EDUCLAR), que é dirigida pelos Padres Missionários Claretianos, desde 1925” (CLARETIANO, 2015). Com sede na cidade de Batatais, estado de São Paulo, localiza-se à rua Dom Bosco, 466, bairro Castelo.

No endereço em questão se encontra o Colégio São José que, por várias décadas, desenvolveu suas atividades em regime de internato. Na década de 1970, a ação educacional dos claretianos é estendida à educação superior fundando-se, então, a Escola Superior de Educação Física de Batatais. Esse foi um disparador para o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “José Olympio”, na mesma localidade. Além da sede em Batatais, havia campus da instituição nas cidades de Rio Claro (SP) e São Paulo (SP).

Com a ampliação da atuação dos missionários claretianos no ensino superior, as Faculdades Claretianas localizadas nas referidas cidades se transformaram em Faculdades Integradas – Uniclár – União das Faculdades Claretianas. Em 2001, a unidade de Batatais foi credenciada como Centro Universitário, processo que foi finalizado em 2012, com publicação no Diário Oficial da União em 10 de maio de 2012. Posteriormente, com o lançamento do Claretiano – Rede de Educação que unificou todas as unidades educativas Claretianas de Educação Básica e Educação Superior, o campus de Batatais passou a se chamar Claretiano – Centro Universitário. Atualmente, além das unidades de Batatais, Rio Claro e São Paulo, o Claretiano conta com unidades nas cidades de Curitiba (PR), Brasília (DF) e Boa Vista (RR).

Desde 2002 o Centro Universitário Claretiano se dedica ao ensino superior na modalidade de Educação a Distância. “Essa modalidade permitiu ao Claretiano ampliar novas oportunidades educacionais, fortalecendo com isso a presença desta IES na sociedade” (CLARETIANO, 2015), oferecendo cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão nas modalidades presenciais e a distância nas áreas de Administração, Direito, Educação, Engenharia, Informática e Saúde, além de cursos de extensão em diversas áreas. O Claretiano

é tido como pioneiro na modalidade de Educação a Distância no país sendo que, desde 2011, tem todos os seus cursos a distância reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Atualmente, além da sede no município de Batatais, o Claretiano conta com Polos de Apoio Presencial<sup>114</sup> localizados nas cinco regiões do Brasil, sendo: 23 na Região Norte; 17 na Região Centro-Oeste; 45 na Região Sudeste; 12 na Região Sul; e 24 na Região Nordeste. Além desses, há também Polos internacionais em Orlando (EUA); Madri e Barcelona (Espanha); Lisboa (Portugal); e Toyohashi-shi (Japão). Na cidade de São Paulo (SP), localizado à Rua Martim Francisco, 604, bairro de Santa Cecília funciona, no mesmo prédio, o Claretiano – Colégio de São Paulo; a Faculdade Claretiana – SP; e o Polo de Apoio Presencial do Claretiano - Centro Universitário. O proponente desta pesquisa e os participantes do grupo FlauTear possuem relação com esse último, embora suas atividades, como já dito, não possuem vínculo institucional algum com o Claretiano ou com o curso de música ofertado por ele.

### **3.3.2. O curso de Licenciatura em Música**

Uma vez que esta pesquisa nasce da relação deste pesquisador com seus alunos no ambiente do curso de Licenciatura em Música do Claretiano, apresenta-se agora como tal curso se constitui, a fim de contribuir para uma compreensão posterior a respeito do perfil dos integrantes do grupo FlauTear, alunos oriundos do referido curso.

Reconhecido pela Portaria do MEC nº 1.039 de 03/10/2017, publicada no Diário Oficial da União de 04/10/2017, o curso de Licenciatura em Música, oferecido na modalidade a distância, iniciou suas atividades em 2014. Com duração mínima de 3 anos (36 meses) e previsão máxima de cinco anos (60) meses, estrutura-se em seis semestres, contando com um currículo mínimo de 2.800 horas distribuídas nas seguintes atividades: encontros presenciais, aulas a distância, Estágio Supervisionado, Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, Núcleo de Estudos Integradores (Prática) e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. (CLARETIANO, 2019).

---

<sup>114</sup> Polo de Apoio Presencial é o local que se torna ponto de encontro para a realização das atividades com presencialidade previstas para os cursos a distância.

Figura 1 - Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Música

<b>Área de Conhecimento</b>	Humanas
<b>Modalidade</b>	a distância
<b>Carga Horária Total</b>	2800 horas
<b>Início</b>	ano letivo do ingresso
<b>Término</b>	36 meses após o início do curso
<b>Duração</b>	mínimo de 36 e máximo de 60 meses

<b>Aulas de Conteúdo</b>	1800 horas
<b>Estágio Supervisionado</b>	400 horas
<b>Atividades Acadêmico-Científico-Culturais</b>	200 horas
<b>Prática</b>	400 horas
<b>Total Curso</b>	<b>2800 horas</b>

Fonte: CLARETIANO, 2019.

Seu objetivo principal é a formação do educador musical. Tomando-o como aquele que irá atuar nos mais diversos contextos que se abrem para o ensino de música, foca num profissional que esteja apto à reflexão e investigação através da educação e cultura musical. “Pensamos a educação musical para além de um ensino unicamente técnico-reprodutivista, visando o contato reflexivo e estético do sujeito com a arte, seja executando, criando ou apreciando” (CLARETIANO, 2019) com base numa perspectiva de humanização (processo autônomo e criativo do ser humano em contato com os demais e com o mundo).

Organizado em quatro frentes de *performance* (Canto Coral, Percussão, Flauta Doce e Violão – essa última é contemplada na disciplina Optativa de Formação I), aborda aspectos da teoria e prática musical, sempre com um olhar voltado para a prática docente, segundo a Matriz Curricular apresentada a seguir:

Figura 2 - Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Música

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Antropologia, Ética e Cultura	60h
Canto Coral e Técnica Vocal	60h
Composição e Arranjos Pedagógicos	90h
Comunicação e Linguagem	60h
Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical	60h
Didática e Metodologia do Ensino da Música	90h
Estética para a Educação Musical	60h
Fundamentos da Educação	90h
Fundamentos da Educação Inclusiva	60h
Fundamentos da Harmonia	90h
Harmonia e Análise Musical	90h
História e Crítica Musical: da Antiguidade ao Barroco	90h
História e Crítica Musical: do Classicismo à Música Contemporânea	90h
História e Crítica Musical: Música Brasileira	90h
Instrumento Musicalizador – Percussão e Cantigas	90h
Instrumento Musicalizador – Flauta Doce	60h
Língua Brasileira de Sinais	60h
Metodologia da Pesquisa Científica	60h
Optativa de Formação I	60h
Optativa de Formação II	60h
Percepção e Estruturação Musical	90h
Percepção, Notação e Linguagem Musical	90h
Políticas da Educação Básica	60h
Psicologia da Educação	60h

Fonte: CLARETIANO, 2019.

O desenvolvimento e aprendizado do aluno se dá por dois meios: (i) através do ambiente virtual de aprendizagem denominado Sistema Gerenciador de Aprendizagem - Sala de Aula Virtual (SGA-SAV) e (ii) de encontros presenciais no Polo de Apoio Presencial. Na SAV o aluno estabelece interações com professores, tutores, colegas, esclarecendo dúvidas, participando de discussões via Fórum e realizando atividades via Portfólio, além de Questões Avaliativas Online. Tratando-se de um sistema computacional, a SAV ainda possibilita ao aluno as seguintes situações:

- Desenvolvimento de trabalhos em grupo ou individualmente;
- Atividades de orientação de prática e projetos integradores;
- Atividades de orientação para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- Orientações sobre Atividades-Acadêmico-Científico-Culturais e Estágios;
- Eventos síncronos ou assíncronos de ensino-aprendizagem;

- Acesso a serviços de secretaria, tesouraria e de outros setores da instituição;
- Acesso a material didático em diferentes formatos: textos, áudio e vídeo;
- Acesso a documentos institucionais: calendário acadêmico, informativo, provas, boletim e notas.

O lugar de encontro permanente é o ambiente virtual de aprendizagem, no qual o principal espaço de interação é a SAV. Nesse ambiente, várias ferramentas são disponibilizadas para que as interações ocorram através de processos de comunicação síncrona (necessita que todos estejam presentes em tempo real para que a interação ocorra, mesmo que essa interação seja mediada pela tecnologia, como por exemplo *chat* ou videoconferência) e comunicação assíncrona (não necessita que todos estejam presentes ao mesmo tempo para que a interações ocorra, por exemplo, *e-mail*, Correio, Fórum, Portfólio e Mural). O quadro a seguir apresenta as interfaces disponíveis na SAV, tratando sobre suas especificidades:

Figura 3 - Interfaces da Sala de Aula Virtual do Claretiano

<b>Orientações</b> (assíncrona)	É a página de entrada da disciplina na Sala de Aula Virtual. Inicialmente, deverá conter uma apresentação do tutor. Na sequência da disciplina, o tutor orientará o processo de aprendizagem. Nessa ferramenta, é possível verificar os horários de atendimento pelo 0800 e pela internet, bem como o polo em que seu tutor faz esse atendimento.
<b>Material</b> (assíncrona)	É a ferramenta que deverá ser acessada para realizar, em versão para impressão econômica, o <i>download</i> do MD e dos conteúdos complementares.
<b>Correio</b> (assíncrona)	<p>É uma forma de <i>e-mail</i> disponibilizado dentro da SAV, cuja mensagem pode ser enviada para uma única pessoa ou para todos os integrantes da turma.</p> <p>Deve-se respeitar a educação entre os <b>participantes de uma lista</b>, para que o convívio seja agradável e proveitoso. No ambiente virtual, a educação denomina-se "netiqueta". A seguir, seguem alguns <i>links</i> nos quais se pode conhecer o que são netiquetas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•UOL. <i>Mundo digital</i> – Beabá: etiqueta na rede. Disponível em: &lt;<a href="http://www1.uol.com.br/mundodigital/beaba/etiqueta.htm">http://www1.uol.com.br/mundodigital/beaba/etiqueta.htm</a>&gt;. Acesso em: 24 jan. 2019.</li> <li>•UFPA. <i>Netiqueta</i>. Disponível em: &lt;<a href="http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/359602/mod_resource/content/2/Netiqueta.pdf">http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/359602/mod_resource/content/2/Netiqueta.pdf</a>&gt;. Acesso em: 05 fev. 2020.</li> </ul> <p>Essas "netiquetas" se aplicam a todas as ferramentas disponíveis e à utilização da internet. Representam um conjunto de regras e de conselhos para uma boa utilização da <i>web</i>. A netiqueta baseia-se muito no simples e elementar "bom senso".</p>
<b>Fórum</b> (assíncrona)	Também denominado "Fórum de Discussão", é uma ferramenta que possibilita a discussão de um assunto em grupo. No Fórum, o aluno compartilha com seus colegas suas ideias, opiniões, dúvidas e conhecimentos acerca do assunto proposto. O Fórum prevê mensagens de texto descritas no próprio campo para digitação, além da possibilidade de anexar arquivos. Como as mensagens são públicas e serão lidas por outras pessoas, recomenda-se que o aluno não inclua informações ou dados de caráter reservado.
<b>Portfólio</b> (assíncrona)	Essa ferramenta se diferencia de todas as outras formas de relacionamento virtual ( <i>e-mail</i> , Bate-papo, Correio etc.), porque as informações compartilhadas nela apenas podem ser lidas e alteradas por pessoas autorizadas, geralmente pelo próprio aluno, os alunos do grupo (quando a atividade é realizada em grupo reservado) e o tutor.
<b>Mural</b>	Funciona como um <i>post-it</i> , ou seja, um local em que se poderão colocar pequenos recados.
<b>Recados</b>	Permite a visualização de todos os recados enviados à turma por coordenadores e tutores.

Fonte: CLARETIANO, 2017-2019

As disciplinas que compõe o curso são concebidas para serem desenvolvidas a partir de um cronograma pré-estabelecido para cada uma delas, num determinando número de semanas. Durante seu desenvolvimento, são estudados e debatidos conteúdos específicos de cada disciplina, dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

Quanto aos encontros presenciais, são realizados aos sábados<sup>115</sup>, a fim de que sejam tratadas e esclarecidas dúvidas a respeito das disciplinas específicas de música (Percepção e

<sup>115</sup> Salvo quando o curso era ofertado às terças feiras, quinzenalmente, no período noturno ou quando, por qualquer questão particular amparada legalmente, como procedência religiosa, o aluno se encontre impossibilitado de ir ao Polo de Apoio Presencial.

Estruturação Musical, Harmonia, Análise Musical, etc.). Tais encontros são estabelecidos por um calendário prévio, elaborado pela coordenação do curso em consonância com o calendário geral da instituição. Nesses encontros as atividades específicas de cada disciplina do curso (vigentes no semestre em que o aluno se encontra matriculado) são desenvolvidas.

No desenvolvimento dos cursos EaD do Claretiano, várias personagens se articulam a fim de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem do aluno de maneira profícua e efetiva. Dessas, três possuem particular interesse e significativo papel na modalidade de educação a distância: O Professor Responsável, o Professor a Distância e o Tutor Presencial. Essas funções serão abordadas na seção a seguir, servindo para ilustrar como se desenvolvem as aulas de música da referida instituição, em caráter de educação a distância, buscando tratar a respeito da relação professor – aluno.

### **3.3.3. Articulando sujeitos na modalidade de educação a distância**

A Educação a Distância, também conhecida como EaD, constitui-se uma modalidade na qual o processo de ensino e aprendizagem é mediado por tecnologias de informação e da educação, a fim de favorecerem o trabalho pedagógico, expresso na relação professor – aluno, em tempos e espaços diferentes. “Ela distingue-se do ensino presencial pela não obrigatoriedade frequente e regular de momentos presenciais” (CLARETIANO, 2017-2019).

O modelo de Educação a Distância adotado pelo Claretiano – Centro Universitário tem se atualizado constantemente, frente aos avanços tecnológicos e pedagógicos que amparam o ensino e aprendizagem nessa modalidade de educação. Em tal modelo, alguns elementos se articulam de modo integrado, a fim de garantir o cumprimento das premissas institucionais, contemplando três grandes áreas interdependentes que, quando relacionadas, apoiam e dão subsídio ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno. São elas: finalidade da ação institucional da EaD; ação institucional; e principais processos e suportes.

Figura 4 - Modelo de EaD do Claretiano – Centro Universitário



Fonte: CLARETIANO, 2017-2019.

Dessas três áreas, a que mais interessa para este momento é ação institucional, especificamente docência e tutoria, sendo essas imprescindíveis na condução do processo de ensino e aprendizagem. “É por meio delas que são garantidos o acompanhamento e o desencadeamento do processo de construção do conhecimento entre os discentes” (CLARETIANO, 2017-2019). O atendimento aos alunos é feito pelo professor responsável, tutor a distância e tutor presencial. Suas funções são distintas e não se confundem.

Em um curso na modalidade a distância, o aluno possui papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se protagonista de seu desenvolvimento e se apoiando em ações que privilegiem e estimulem sua autonomia. Porém, para que isso aconteça, sua jornada acadêmica não deve ser solitária. Para tal, ele é constantemente instigado a estabelecer relações com profissionais destinados a auxiliarem no desenvolvimento de sua autonomia e aprendizagem. A seguir, apresenta-se uma breve descrição do papel de cada um desses: o Professor Responsável, o Professor a Distância e o Tutor presencial.

### 3.3.3.1. O Professor Responsável e suas atribuições

O Professor Responsável é aquele que, junto ao coordenador, contribui para o estabelecimento dos fundamentos pedagógicos, filosóficos e didático-metodológicos do Projeto Político-Pedagógico do curso no qual está inserido. Propõe e implementa atividades avaliativas e pedagógicas relacionadas ao ensinar e ao aprender no contexto da Educação a Distância.

Ele programa toda a oferta da disciplina, elaborando Planos de Ensino e Guia de Estudos, atividades interativas, questões para os instrumentos avaliativos, projetos de prática e projetos integrados de prática profissional. Além disso, é responsável por dar suporte pedagógico aos alunos, ao tutor a distância e ao tutor presencial no decorrer da disciplina. Quando necessário e requisitado, grava vídeos explicativos a respeito dos conteúdos utilizados na sala de aula virtual, assim como orientações sobre as atividades a serem realizadas.

O professor responsável cria estratégias para dinamizar as atividades de tutoria, a fim de promover a interação entre tutores e alunos sempre que possível, organizando e orientando a implementação de todos os instrumentos avaliativos da disciplina (avaliação dissertativa, semestral, interdisciplinar; prova final, substitutiva, complementar e de proficiência; bem como questões on-line, atividades de portfólio e interatividades do fórum).

É ele quem cria, organiza e gerencia a implementação dos planos de aula para os momentos presenciais da disciplina, quando houver. Assim, no que diz respeito ao curso de música, quem elaborou os planos de aula das disciplinas de *Instrumento Musicalizador – Flauta Doce* e *Metodologia e Didática do Ensino da Música*, mencionadas na Introdução deste trabalho e desenvolvidas durante os encontros realizados no Polo de Apoio Presencial foram outros profissionais que não o proponente desta pesquisa, na qualidade de professores responsáveis das disciplinas em questão.

### **3.3.3.2. O Tutor a Distância e suas atribuições**

O tutor a distância é o agente que participa da prática pedagógica no âmbito da EaD, contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensinar e de aprender, estabelecendo estreita relação com o professor responsável, sendo orientado por esse quanto a sua prática docente e desenvolvimento da disciplina que media. Ele não compõe o corpo docente da instituição, mas sim o corpo de tutores. Segundo as normas e diretrizes do Claretiano – Centro Universitário (CLARETIANO, 2017-2019) o tutor a distância tem como atribuições:

- Promover espaços de construção coletiva e colaborativa de conhecimento;
- Auxiliar o professor responsável nos processos avaliativos;
- Responder, se possível prontamente, às questões e dúvidas dos alunos a respeito dos conteúdos propostos para a disciplina na qual ele exerce tutoria;

- Tutorar disciplinas fazendo uso do SGA-SAV, no plantão e na tutoria on-line, em horários previamente agendados, de acordo com o regimento do Claretiano (dentro das possibilidades de horários ofertadas pela instituição, é o próprio tutor que organiza sua agenda de trabalho e atendimento. O mesmo ocorre com o professor responsável);
- Avaliar e validar as atividades, as interatividades, as práticas e os projetos de atividades articulados às disciplinas sob orientação/supervisão do professor responsável;
- Reportar-se ao professor responsável sempre que houver sugestões de melhoria do Material Didático ou de recursos didáticos que facilitem a aprendizagem dos alunos ou o trabalho da tutoria;
- Conhecer o Projeto Político-pedagógico do curso visando sua dinamização em função da formação pessoal e profissional dos alunos.

### **3.3.3.3. O Tutor Presencial e suas atribuições**

Assim como o tutor a distância, o tutor presencial não compõe o corpo docente da instituição, mas sim o corpo de tutores. Ele é o agente que atende, os alunos no Polo de Apoio Presencial, presencialmente e on-line, em horários e dias específicos e preestabelecidos. Trata de questões administrativas, bem como as relacionadas ao uso das tecnologias da informação e da comunicação disponíveis para mediar o aprendizado através do SGA-SAV.

Contribui com os momentos presenciais obrigatórios, através da aplicação das avaliações, desenvolvimento das aulas práticas e vivências, “além de se fazer mediador quanto ao suporte entre as dimensões acadêmico-administrativas” (CLARETIANO, 2017-2019). Quando esta pesquisa se iniciou, seu proponente atuava (e atua, até o momento) como tutor presencial do curso de música no Polo de Apoio Presencial da cidade de São Paulo.

Acompanhando e desenvolvendo presencialmente as atividades concebidas pelos professores responsáveis, o tutor presencial entra em contato direto com o aluno, *in locum*, ministrando o plano de aula proposto, esclarecendo dúvidas, atuando na gestão e permanência dos alunos e oferecendo suporte para o melhor desenvolvimento da aprendizagem desses.

É nesse contexto que se desenvolvem as atividades presenciais dos alunos do curso de Licenciatura em Música: um plano de aula é concebido por um professor responsável, enviado

remotamente para o tutor presencial que ministra, presencialmente, o plano idealizado. Não é um planejamento fechado em si mesmo, o que permite ao tutor presencial, em comum acordo com o professor responsável, ajustar e realizar adequações que achar necessárias, uma vez que será ele quem estabelecerá contato, em tempo real e direto, com os alunos, colocando em prática o plano proposto. Sob a orientação de que se deve seguir o mínimo pedido no plano de aula, contribui de forma efetiva para o desenvolvimento do conteúdo proposto, imprimindo o seu “eu educador” durante os momentos presenciais.

Como já mencionado, os encontros presenciais são realizados com base num cronograma que é proposto pela coordenação do curso, em sintonia com o calendário geral da Instituição. Nesse cronograma, são apresentadas as datas mensais para a realização dos encontros, que se dão aos sábados, nos períodos da manhã (8h às 12h) e tarde (13h30 às 17h30). Como o curso possui duração de 3 anos, cada turma (1º, 2º e 3º ano) tem seus encontros presenciais regidos por calendários<sup>116</sup> discriminados como A, B e C nos quais, geralmente, o calendário A tem seu encontro realizado no primeiro sábado do mês, o calendário B no segundo e o calendário C no terceiro (salvo feriados e outras exceções), a fim de se evitar conflito de grades curriculares entre as turmas.

Durante os encontros propostos<sup>117</sup> são ministradas, somente, disciplinas específicas<sup>118</sup> do curso de Música, como por exemplo, *Metodologia e Didática do Ensino da Música* e *Instrumento Musicalizador - Flauta Doce*. Se no semestre corrente o aluno tiver somente duas específicas, uma será ministrada no período da manhã e outra no período da tarde. Caso o aluno tenha três disciplinas específicas, duas serão desenvolvidas num período e outra noutro período do dia, dado o cronograma. As disciplinas mencionadas são ofertadas em semestres distintos.

---

<sup>116</sup> Importante ressaltar que a descrição aqui trazida se refere aos cursos regulares oferecidos pelo Claretiano – Centro Universitário. Cursos ofertados em modalidades especiais como Segunda Graduação (transferência de outra instituição, portador de título, segunda licenciatura, formação pedagógica para não licenciados), possuem calendários específicos e ofertas particulares como, por exemplo, a não obrigatoriedade de atividades presenciais. Outras informações sobre essas modalidades de curso são encontradas no link: <https://claretiano.edu.br/segunda-graduacao>.

<sup>117</sup> Atualmente, em alguns cursos da instituição não há oferta encontros presenciais para desenvolvimento de plano de aula, mas somente encontros para realização de atividades avaliativas (prova específica, substitutiva, complementar e avaliação interdisciplinar). É o caso, por exemplo, de cursos como Licenciaturas em Biologia, Filosofia, Letras, Matemática, etc.

<sup>118</sup> As disciplinas que não são do núcleo estruturante específico do curso de música são chamadas de Disciplinas Institucionais. É o exemplo de *Comunicação e Linguagem*, *Antropologia Cultural*, *Psicologia da Educação*, etc. Essas não são abordadas nos encontros presenciais.

Com classes constituídas dos mais diversos perfis, desde alunos com sólida formação musical até aqueles que iniciaram seus estudos musicais concomitante ao ingresso na faculdade, os encontros ministrados objetivam contemplar o plano de aula proposto pelo professor responsável, esclarecer dúvidas pendentes dos alunos e desenvolver atividades que efetivem os conteúdos propostos, articulando esses momentos dentro de um período de tempo pré-determinado. Há semestres que ocorrem dois encontros presenciais com tal finalidade e outros que somente dois são propostos. Assim, os encontros iniciam e finalizam os conteúdos no mesmo dia, procurando sanar o máximo possível de questões, a fim de não comprometer o tempo do encontro futuro (mas exceções são feitas).

Cada encontro é norteado por uma conduta distinta do tutor presencial, de acordo com o plano de aula. Se o professor responsável idealiza um plano de aula teórico e expositivo, assim será a atuação do tutor. Caso o plano de aula seja pautado em vivências e experimentações, a atuação de tutoria terá outro teor. Há de se cuidar que, tal interpretação sofre variações de tutor para tutor. O que se apresenta aqui é um panorama geral sobre as possíveis condutas do tutor presencial durante os encontros, que se orienta pelo plano de aula proposto.

Procurando seguir e respeitar os planejamentos sugeridos, minha atuação enquanto tutor presencial sempre partia (e parte) de provocações e reflexões a respeito dos conteúdos trabalhados, buscando articular teoria e prática, instigando os alunos a idealizarem situações nas quais eles serão os propositores dos conteúdos abordados. Assim, questionamentos sobre “como trabalhar registro tradicional e não tradicional de forma lúdica com seus alunos”, “como propor construção de escalas enquanto teoria musical a partir de um viés prático, tocando e fazendo música”, dentre outros, são frequentes em minha aula. Foi a partir desses questionamentos que os alunos detectaram necessidades particulares e pontuais de se continuar o estudo da flauta doce fora do contexto do curso de Licenciatura em Música, assim como a vontade de conhecer mais sobre as diversas propostas pedagógicas para o ensino de música abordadas na disciplina de *Metodologia e Didático do Ensino da Música*. A resultante desses questionamentos é o surgimento do FlauTear.

#### **3.3.4. Sobre o perfil dos participantes do FlauTear**

Segundo Martins e Martins (2019, p. 1) a educação superior a distância expandiu de maneira significativa em território nacional, chegando a um crescimento maior que 375% nas matrículas em cursos na referida modalidade entre os anos de 2007 e 2017, dados esses

fornecidos pela Associação Brasileira de Educação à Distância. Entre os principais motivos para esse crescente aumento estão o baixo custo dos cursos e a flexibilidade espacial e temporal que permite aos que moram longe das instituições estudarem em qualquer hora e local.

Em pesquisa realizada a respeito do perfil socioeconômico, acadêmico e tecnológico dos alunos do curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário, Martins e Martins (2019, p. 1) colheram dados, por meio de um *survey*, de 2084 (dois mil e oitenta e quatro) discentes da instituição, distribuídos em 95 (noventa e cinco) polos de apoio presencial em todo o Brasil, a fim de compreender o perfil dos ingressos no referido curso. Eles constataram que:

O discente que procura um curso de licenciatura em Música a distância no Claretiano Centro Universitário tem idade média de 30 a 39 anos, estudou música formalmente em um conservatório ou escola de música antes de ingressar no curso superior e utiliza como principal forma de estudo acadêmico e musical um dispositivo móvel, bem como possui variados aplicativos para auxílio na aprendizagem (MARTINS; MARTINS, 2019, p. 1).

Tais estudantes, inseridos no mesmo ambiente virtual de aprendizagem musical, possuem trajetórias e expectativas de vida profissional muito distintas. Para esta pesquisa, interessa o perfil acadêmico e musical desses.

No tocante a tal perfil, tem-se que grande parte dos discentes entrevistados possuem formação básica ou técnica em música, tendo frequentado instituições de ensino musical como conservatórios e escolas de música. Igrejas e Organizações Não Governamentais (ONG's) aparecem como outro local de formação e prática musical. Uma pequena parte dos entrevistados (4%) alegam cursar Licenciatura em Música dado o interesse em ministrar aulas e outra porcentagem dos entrevistados (3%) nunca estudou música, adquirindo sua formação musical e pedagógica no ensino superior (MARTINS; MARTINS, 2019, p. 7).

O ingresso na faculdade de música sem a exigência de formação prévia e específica na área não é caso exclusivo do Claretiano. Esse fato é observado também em outras instituições de ensino superior no país, tanto particulares quanto públicas, nas quais não há a realização de uma prova de habilidades específicas para o ingresso no referido curso. Soares, Schambeck e Figueiredo (2014 apud MARTINS; MARTINS, 2019, p. 7) mostram que a exigência de prova específica para o ingresso em curso de música é presente em mais de 72% das instituições de ensino superior pesquisadas pelos autores, sendo que, dentre essas, 90% são instituições públicas, observando que não há um consenso em relação à necessidade e obrigatoriedade da

prova de habilidade específica para o ingresso nesses cursos. Um dos motivos aos quais se pode associar essa questão é a inviabilidade de cobrar conhecimentos específicos de música num país que não oferece esse tipo de conhecimento no Ensino Fundamental e Médio (mesmo que em documentos legais isso seja proposto, em contraposição a efetivação dos mesmos na prática, como visto no Capítulo 2).

O que se nota frente a tais informações é que, por vezes, os cursos de Licenciatura em Música recebem alunos que, não necessariamente, estão habilitados a frequentar um curso idealmente concebido. Desse modo, lidando com um currículo que, em determinadas situações, propõe conteúdos que se articulam a requisitos prévios que o aluno ainda não desenvolveu ou não estruturou antes de seu ingresso no curso, surgem situações conflituosas e problemáticas como, por exemplo, realizar atividades musicais que exploram conceitos acerca de intervalos melódicos e/ou harmônicos ou construção de escalas maiores e menores.

Uma observação importante e significativa a ser feita diz respeito à estruturação curricular do curso de Licenciatura em Música do Claretiano. Uma vez que não há a exigência de habilidades específicas para o ingresso no referido curso, foi idealizada uma grade curricular que parte de elementos básicos do ensino musical, como, por exemplo, a percepção e identificação dos parâmetros do som em sua forma elementar. Conteúdos como leitura rítmica e melódica a partir de uma sistematização específica da linguagem musical, são cobrados de forma gradativa, após o ingresso do aluno na instituição.

As descrições apresentadas por Martins e Martins (2019) abordam o perfil dos alunos da Licenciatura em Música do Claretiano no polo de apoio presencial da cidade de São Paulo, dado que esses fizeram parte da referida investigação e, por consequência, estende-se aos participantes do FlauTear. Para o trabalho que aqui se apresenta, sete integrantes do grupo foram entrevistados, convidados de forma aleatória e participando voluntariamente da mesma, no intuito de compreender qual é o perfil desses jogadores, somado ao descrito por Martins e Martins (2019). Pontua-se que cada jogo aqui descrito teve uma configuração de grupo distinta (por exemplo, os participantes do Jogo 1 não são os mesmos que realizaram o Jogo 2).

A participação no grupo era aberta a todos os interessados que, no início de cada semestre, eram convidados a conhecerem e participarem dos encontros. Em geral, os participantes possuíam algum conhecimento musical prévio, mas o instrumento principal de estudo não era a flauta doce. Alguns nunca haviam, sequer, tocado tal instrumento.

Questionados sobre a experiência docente que possuíam (ou não), o perfil também se mostrou diversificado. Participavam aqueles que já ministravam aulas relacionadas a seus instrumentos, assim como outros sem nenhuma prática ou experiência musical, com formação

profissional em área distinta e que ingressaram no Claretiano ou por *hobby* ou por alguma paixão antiga pela música. Se os sujeitos caracterizados pelo primeiro perfil tiveram como motivador para sua participação no grupo a ampliação do repertório de elementos para atuação docente, os caracterizados pelo segundo foram impelidos pela busca em ampliar as possibilidades de estudo e prática musical.

Durante os encontros, o material que mais se fez presente foi a flauta doce em sua variação instrumentística (soprano, contralto, tenor e baixo). Como os encontros eram, por diversas vezes, apoiados na escuta ativa, memória, imaginação e criação, o fazer musical nem sempre se utilizava de partituras musicais, embora essas estivessem presentes num ou outro encontro. Especificamente para os jogos de Porena, elas não foram utilizadas.

Na seção que segue, descreve-se a realização dos jogos. É compartilhada a entrevista proposta a sete participantes do FlauTear, sem ajustes ou correções, a fim de que se tome contato com as percepções e impressões dos jogadores. A entrevista foi idealizada em quatro partes, cada uma contemplando uma problemática de estudo desta pesquisa: (i) formação do ingresso no curso de Licenciatura em Música, futuro educador musical, e suas impressões a respeito de uma prática musical lúdica e criativa; (ii) motivação e impressões sobre os encontros realizados; (iii) impressões e viabilidades a respeito dos jogos realizados; (iv) percepção quanto ao papel do educador mediador do processo de aprendizagem musical criativa. Nas entrevistas, a fim de manter a identidade do participante, serão apresentados como Jogador 1, Jogador 2, sucessivamente. O mesmo se aplicará na descrição dos jogos.

### **3.4. A experiência musical através de *Kinder-musik* - sobre a realização dos jogos**

Ao informarem a respeito dos processos e técnicas que envolvem o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, Thiollent e Barbier (2008; 2002 apud BARROS, 2017, p. 76) concordam sobre a necessidade de se definir, inicialmente e de maneira precisa, qual será a ação desenvolvida, quais serão seus agentes, os objetivos e obstáculos, assim como a exigência de conhecimento a ser produzido. Em relação à coleta de dados, Barbier (2002 apud BARROS, 2017, p. 76) salienta que os instrumentos de pesquisa podem ser semelhantes àqueles da pesquisa clássica, mas que, no geral, seriam mais interativos e implicativos.

Fernandes (2001, p. 62) corrobora com esses autores, ao tratar sobre as implicações de se estabelecer um planejamento das ações didáticas a serem desenvolvidas pelo professor. O autor expõe que planejar implica em predizer o que se pretende fazer, para que fazer e para

quem se quer fazer. Ao abordar aspectos sobre o plano de ensino sob responsabilidade do professor, diz que deve “ser alicerçado na relação professor-aluno e o planejador, no caso o professor, deve ter consciência clara do que pode conseguir, quais recursos, ambientes, materiais, etc., mas deve considerar as reais necessidade e interesses dos alunos” (FERNANDES, 2001, p. 63). Sobre as fases e partes do processo do planejamento, pontua:

- Conhecimento da realidade
- Determinação dos objetivos
- Seleção e organização dos conteúdos
- Seleção e organização dos procedimentos de ensino
- Seleção dos procedimentos de avaliação
- Estruturação do plano de ensino
- Plano de ação
- Avaliação
- *Feedback*
- Replanejamento

O conhecimento da realidade é o primeiro passo da fase de preparação. A determinação dos objetivos figura como pano central, já que trata da modificação do comportamento do aluno. A determinação dos objetivos abre espaço para a escolha de quais conteúdos podem ser selecionados e satisfazem os objetivos propostos, sendo que deverão ser organizados para que se determine quais os procedimentos e técnicas que o professor irá usar para colocar o aluno em contato direto com os conteúdos e alcançar os objetivos. Espera-se que, através dos procedimentos (nos quais serão incluídos os processos mediadores), o professor preveja “experiências de aprendizagem que estimulem o aluno na formação de conceitos, ao invés de simplesmente adquirir conceitos” (FERNANDES, 2001, p. 64).

No âmbito da educação musical, Fernandes (2001, p. 64-65) informa que o planejamento deve contemplar quatro condições para que se torne efetivo: (i) flexibilidade; (ii) continuidade; (iii) realidade; e (iv) unidade, incluindo, além desses, o engajamento intuitivo pessoal do aluno. Para tal, o autor sintetiza as fases e etapas descritas anteriormente em cinco estágios:

1. “Metas e objetivos – o que nós somos requisitados a ensinar?”

2. Recursos – o que nós temos?
3. Desenvolvimento – quais serão os recursos posteriores requeridos?
4. Apresentação – como nós devemos organizar a aprendizagem e os recursos?
5. Avaliação – nós conseguimos alcançar os objetivos?” (FERNANDES, 2001, p. 66)

Os objetivos se referem a habilidades, conhecimentos e entendimentos específicos do campo musical a serem alcançados. Os recursos são definidos quanto às habilidades, conhecimentos e experiência do professor (tempo, espaço, instrumentos, equipamentos, materiais). O desenvolvimento identifica áreas para as quais se deseja ampliar a prática musical (caráter inter e transdisciplinar). A apresentação propõe esquemas que definem oportunidades para se desenvolver as habilidades objetivadas (por exemplo, o desenvolvimento das propostas através de projetos). E a avaliação proporciona uma revisão efetiva do planejamento, possível de ser empregada a qualquer momento, integrando-se ao ambiente natural e não se caracterizando enquanto um momento particular e diferente dentro da aula (FERNANDES, 2001, p. 67).

A todas essas especificações quanto a importância de se planejar, soma-se a metodologia das Oficinas de Música, resultando no modo como os encontros do Flautear, voltados para a experiência musical através de *Kinder-musik*, desenvolveram-se enquanto prática orientada. Através dessa fusão, buscou-se trabalhar com uma metodologia estruturada e organizada, feita em pequenos grupos, tomando-se a criatividade como pano de fundo para o desenvolvimento das práticas musicais e aprendizagens criativas.

Houve constante teorização após a finalização de cada uma das propostas realizadas, incluindo-se discussão, comentário, análise e o debate, além da observação quanto aos aspectos técnicos e aos conceitos musicais trabalhados. Buscou-se valorizar o contexto e o saber do aluno, uma vez que na Oficina de Música só se cria com base naquilo que se escuta, toca ou canta. Dessa maneira, o trabalho envolveu acuidade auditiva, exploração da imaginação e memória sonora.

Estimulou-se a escuta convencional e não convencional, através de atividades que se desdobravam em outra (por exemplo, um jogo que iniciava com duas logo era expandido para a exploração com três ou mais sons). O estímulo à reflexão acerca da atividade proposta era realizado por meio de questionamentos como, por exemplo, quais variações possíveis para tal jogo ou para qual faixa etária seria adequado.

Assim, somando os cinco estágios do planejamento descritos por Fernandes (2001, p. 66) às oito ações básicas da Oficina de Música apresentados por Silva<sup>119</sup> (1983 apud LATORRE, 2014, p. 46-47), tem-se como forma de apresentação dos jogos descritos nessa seção:

1. Estruturação
  - Apresentação do jogo original como descrito por Porena
  - Tradução do jogo para a Língua Portuguesa
  - Regras do jogo
2. Metas e objetivos
3. Recursos
4. Desenvolvimento e apresentação
  - Realização dos jogos como descrito por Porena
  - Ampliando possibilidades – adaptações, sugestões, ideias!
5. Avaliação - Impressões do educador

Importante elucidar que o processo de mediação se deu de três formas: pelo professor, pelos colegas e por materiais (flautas doces). Tem-se por intuito informar a respeito de tal processo, descrevendo como os elementos mediadores criaram desafios e problemas musicais a serem resolvidos se apropriando de *Kinder-musik*, sempre que possível. Dado que os participantes eram adultos, recorrentemente eles se utilizavam da percepção, memória, atenção, linguagem, ferramentas e signos para responder aos problemas e desafios apresentados, circunscrevendo-os num processo de desenvolvimento mais complexo de suas funções superiores, sob uma ótica vigotskiana.

Uma vez que a pesquisa não dispõe de dados anteriores suficientemente satisfatórios sobre o nível de aprendizado musical dos jogadores assim como um detalhamento prévio da relação desses com a flauta doce, não será feita uma análise do desenvolvimento e

---

<sup>119</sup> CF. *A estrutura das Oficinas de Música* (Capítulo 2 deste trabalho).

aprendizagem musical desses sobre a ótica vigotskiana de zona de desenvolvimento imediato. Justifica-se tal escolha visto que, tanto o convite feito para integrarem o FlauTear quanto a entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos da pesquisa não contemplarão o antes (estado atual), o durante (zona de desenvolvimento imediato) e o depois (estado futuro) da intervenção. Como foi dito, o que se tem, *a priori*, é que os participantes dos encontros possuíam algum conhecimento musical prévio, mas o instrumento musical principal da grande maioria não era a flauta doce (com exceção de uma participante).

Acredita-se que este relato venha elucidar, mesmo que de forma primária, possibilidades de experimentação e vivência musical baseadas em Kinder-musik, instigando todos os envolvidos no processo de educação musical, sejam eles educadores ou educandos, a buscarem a efetivação de uma prática e aprendizagem musical que se façam criativas. Para o desenvolvimento deste relato e compreensão tanto do jogo aqui descrito quanto de suas experimentações, inicialmente se apresenta como os mesmos são concebidos por Porena para, em seguida, relatar as adaptações feitas quanto da realização dos mesmos.

### **3.4.1. Gioco 1**

#### **3.4.1.1. Estruturação**

##### **3.4.1.1.1. Apresentação do jogo como descrito por Porena**

Figura 5 - Dieci giochi a due - Gioco 1

## Gioco 1

Si scelgano due strumenti uguali (per esempio due flauti dolci) e una determinata semplice successione di note (per esempio una scala), da percorrersi una o più volte nei due sensi.

Due sono i modi di esecuzione: *tenuto* – *staccato*.

L'esecutore **A** inizia con la prima nota della successione e la *tiene* fino a quando l'esecutore **B** non interviene con la seconda nota, tenuta o staccata a suo piacere:

- Se **B** sceglie di *tenere* la nota, attenderà a sua volta l'intervento di **A** sulla terza nota.
- Se viceversa sceglie l'esecuzione *staccata*, sarà lui stesso a proseguire con la terza nota, tenuta fino all'intervento di **A** sulla quarta nota.

Anche **A** potrà intervenire *tenuto* o *staccato*, osservando le stesse regole di gioco. La nota tenuta implica alternanza, mentre la nota staccata implica prosecuzione da parte dello stesso esecutore. In un secondo tempo si ammetteranno anche due o più note staccate successive.

Si baderà a che l'alternanza produca un minimo di sovrapposizione di suoni (si ceda prontamente il suono al compagno).

Durata dei suoni tenuti: variabile, a piacere. Pause successive alle note staccate: piuttosto corte.

Fonte: PORENA, 2017, Libro 5, p. 5.

### 3.4.1.1.2. Tradução do jogo para a Língua Portuguesa

Escolhem-se dois instrumentos iguais (por exemplo, duas flautas doces) e uma certa sucessão simples de notas (por exemplo, uma escala) que se percorre uma ou mais vezes em dois sentidos<sup>120</sup>.

<sup>120</sup> Ascendente e descendente.

- Dois são os modos de execução: *tenuto*<sup>121</sup> - *staccato*<sup>122</sup>.
- O executante **A** inicia com a primeira nota da sequência e a *sustenta* até que o jogador **B** intervenha com a segunda nota, *tenuto* ou *staccato*, à sua escolha:

Se **B** escolher *manter* a nota, aguardará, por sua vez, a intervenção de **A** sobre a terceira nota.

Se, por outro lado, ele optar pela execução em *staccato*, ele próprio prosseguirá com a terceira nota, mantida até a intervenção de **A** sobre a quarta nota.

**A** também poderá intervir com *tenuto* ou *staccato*, observando as mesmas regras do jogo. A nota em *tenuto* implica alternância, enquanto que a nota em *staccato* implica continuação por parte do mesmo executante. Num segundo momento, também serão admitidas duas ou mais notas sucessivas em *staccato*.

Deve-se assegurar que a alternância produza um mínimo de sobreposição de sons (o som é prontamente cedido ao companheiro).

Duração dos sons tenutos: variável, à vontade. Pausas sucessivas entre as notas em *staccato*: bastante curtas.

#### 3.4.1.1.3. Regras do jogo

Entende-se como regras para esse jogo:

- Realização em dupla;
- Utilização de dois instrumentos idênticos;
- Utilização de uma sucessão simples de notas;

---

<sup>121</sup> Som longo, mantido.

<sup>122</sup> Som curto, destacado.

- Realização de movimentos melódicos ascendentes e descendentes;
- Utilização de sons *tenuti* e *staccati*;
- Execução alternada entre os jogadores, exceto quando um deles tocar uma nota em staccato.

#### **3.4.1.2. Metas e objetivos**

Embora Porena não estabeleça um objetivo específico para a realização desse jogo, foi proposto como objetivo musical a execução da escala de Dó Maior, apropriando-se da flauta doce soprano enquanto instrumento musicalizador. Numa perspectiva performática, teve-se como objetivo o desenvolvimento de habilidades técnicas no referido instrumento, tais como: (i) respiração consciente realizando o movimento de inspiração pela boca; e (ii) articulação da consoante “T”, focando no movimento da língua para melhor execução e reprodução sonora na flauta doce. A escolha da escala de Dó Maior, serviu, também, como preparação para a realização do Exercício 1 dos *Dieci esercizi poliritmici (per voce e strumenti) - Interlúdio I, Parte C* (Anexo D).

#### **3.4.1.3. Recursos**

Foram utilizadas quatro flautas doces soprano com digitação barroca, sendo uma de madeira e três de resina.

#### **3.4.1.4. Desenvolvimento e apresentação**

##### **3.4.1.4.1. Realização dos jogos como descrito por Porena**

Na busca por uma prática e aprendizagem musical que se façam criativas, iniciar a experimentação de *Kinder-musik* através do *Gioco I* não possui outro critério de seleção específico a não ser o fato de ser o primeiro jogo da obra. Executado com a participação de quatro participantes, integraram esse encontro o educador (proponente da atividade) e três

jogadoras<sup>123</sup> (3, 4 e 5), com idade entre 37 e 51 anos (quando da realização do jogo), com experiência prática em flauta doce relacionada aos conteúdos básicos de iniciação no instrumento, propostos pela disciplina *Instrumento Musicalizador – Flauta Doce*.

O jogo foi realizado como proposto por Porena, observando-se as regras apresentadas para a concretização do mesmo. Desse modo, jogou-se em pares, diversificando-se as duplas a cada jogada, utilizando-se somente flautas doces sopranos com digitação barroca e percorrendo-se uma sequência de notas com extensão delimitada pelas notas Dó<sup>3</sup> a Dó<sup>4</sup> (uma oitava), contemplando a escala ascendente e descendente de Dó Maior. Os elementos mediadores do processo foram: (i) o educador; (ii) a flauta doce soprano; e (iii) as colegas participantes do jogo.

#### a. Aquecimento

Antes da realização do jogo propriamente dito, os quatro participantes foram dispostos em semicírculo, sentados, a fim de beneficiar o registro (gravação) da atividade e permitir que todos se olhassem durante a execução da mesma. Todos tocaram uma escala de Dó Maior descendente, partindo da nota Dó 4, realizada por imitação, ou seja, o educador executava uma nota que era imediatamente imitada e repetida pelas jogadoras. Esse momento foi chamado de *aquecimento*, relacionando-o ao momento inicial proposto para as Oficinas de Música desenvolvidas com adultos, como descrito no Capítulo 2 deste trabalho.

Tal momento serviu para identificar como as jogadoras executavam a escala de Dó Maior na flauta doce soprano, quais posições de dedos eram confortáveis para o tocar e quais eram as dificuldades apresentadas para a performance musical, além de identificar quais outros aspectos técnicos do instrumento como respiração, articulação e postura precisavam ser explorados durante o jogo. Embora tais aspectos se refiram ao caráter performático do instrumento, esses foram tratados durante o fazer musical e não em momentos isolados externos ao fazer musical, ou seja, a escala era tocada antes de pensar na técnica do instrumento propriamente dita, relacionando a prática musical com a formulação vigotskiana na qual o desenvolvimento e aprendizagem se fazem da ação para a imaginação, retornando ao plano exterior através da ação consciente (toco, analiso o que toquei, toco novamente).

---

<sup>123</sup> A especificação dos jogadores enquanto 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 respeita-se a ordem de ingresso dos mesmos no grupo FlauTear. Tal sequência corresponde, também, a das entrevistas realizadas, relacionando o jogador (X) com a entrevista (X). Sobre essas, serão tratadas posteriormente.

Foi indicado um pulso a ser seguido durante a execução musical, a fim de que a ideia de pergunta e resposta da proposta imitativa ficasse mais clara e precisa. Cada nota correspondia a dois pulsos que foram primeiramente marcados por estalos de dedo (pelo educador) e depois interiorizados, realizados instintivamente a partir da exploração da imaginação, percepção musical e desenvolvimento do ouvido interno. Feita a escala descendente, realizou-se sua execução ascendente. Propondo uma atividade sequencial, seguiu-se ao jogo de imitação a realização da escala explorando os movimentos ascendente e descende em uníssono e mantendo-se dois pulsos para cada nota.

Outras variações foram propostas para esse momento de aquecimento: a realização da escala de olhos fechados, a fim de que a atenção fosse voltada para o fenômeno sonoro ao invés de estar dividida com a preocupação em olhar a posição dos dedos na flauta; e a execução das notas sobre um único pulso. Vale destacar que a ideia de afinação não foi tratada ou abordada durante o aquecimento, mas pôde-se notar o equilíbrio sonoro que as jogadoras adquiriram durante o fazer musical, especialmente durante o jogo proposto em *Kinder-musik*, realizado posteriormente. A afinação também não foi de máxima excelência dado que os instrumentos utilizados para o encontro eram de materiais distintos, o que influencia de maneira significativa na produção do timbre do instrumento e, por consequência, na afinação em grupo.

#### b. Jogando!

Finalizado o aquecimento, partiu-se para o jogo propriamente dito. Iniciou-se apresentando-o assim como descrito por Porena, tratando sobre seu modo de execução e apresentando suas regras. Reforçou-se a regra de execução a partir da escala de Dó Maior, em graus conjuntos e movimentos ascendente e descendente. Para que o grupo se apropriasse da regra de execução a respeito de dois sons específicos (*tenuto* e *staccato*), na qual o *tenuto* é o som que “passa a vez” para o outro jogador e o *staccato* é o som que mantém a execução sonora em propriedade da mesma jogadora, foram executados, em uníssono, dois exemplos destes sons, utilizando a nota Sol 3. Na sequência, a escala de Dó Maior foi tocada com duas jogadoras alternando entre si e utilizando somente sons *tenuti*, ou seja, a cada nota elas se revezavam, respeitando a orientação de que uma jogadora só deveria encerrar sua execução ao ouvir a nota tocada pela outra, num movimento que se assimilava a um jogo de *ping pong*.

Seguiu-se então para a experimentação do som *staccato* antecedendo o som *tenuto*. Toda a escala de Dó Maior foi percorrida ascendente e descendente com a sequência

*staccato-tenuto*, porém trocando-se as jogadoras da experimentação anterior. A regra que trata sobre o *staccato* mantendo a sequência de sons com uma mesma jogadora e o *tenuto* passando a sequência para outra foi mantida. Após a vivência do jogo através da fragmentação da regra, realizada por partes (só *tenuto* e posteriormente *staccato-tenuto*), trocou-se novamente as duplas que passaram a experimentar os dois tipos de som sem uma sequência pré-estabelecida, ou seja, realizar *tenuto* ou *staccato* a critério da jogadora.

#### **3.4.1.4.2. Ampliando possibilidades – adaptações, sugestões, ideias!**

Um desafio acrescido durante a execução do jogo foi a realização do mesmo de olhos fechados, buscando-se focar ainda mais no evento sonoro. As jogadoras relataram que a relação com o evento sonoro se tornava mais aguçada durante o jogo já que, de olhos fechados, percepção e imaginação estavam para além da relação visual, a serviço da prática musical, algo que foi observado e comentado como distinto da realização do jogo musical feito com os olhos abertos. A “tentação” de olhar para os dedos era muito grande!

Outro desafio experimentado foi a realização do jogo admitindo duas ou mais notas sucessivas em *staccato*, partindo da dica/sugestão de Porena para se ampliar a possibilidade de execução da proposta inicial. Durante essa variação, discutiu-se sobre a possibilidade de finalizar ou não o jogo na nota fundamental da escala de Dó Maior, ou seja, a própria nota Dó. Concluiu-se que, para se atingir tal finalização, a realização do som *tenuto* deveria recair sobre a referida nota. Se a nota Dó<sup>3</sup> fosse tocada em *staccato*, seguindo-se a regra do jogo dever-se-ia executar a nota Ré<sup>3</sup>. Caso a nota tocada em *staccato* fosse a nota Dó<sup>4</sup>, o jogo continuaria a acontecer, em movimento descendente, para a nota Si<sup>3</sup>. Porém, como Porena não sugere uma finalização para o jogo, essa foi combinada entre as jogadoras. Logo, noutra ocasião, o *staccato* poderia finalizar o jogo.

Ao conversar sobre as impressões a partir do jogo, fosse como ouvinte ou como executante, várias possibilidades de transmissão da linguagem musical e até mesmo aspectos técnicos referente à execução do instrumento foram elencadas como alternativas a serem exploradas a partir deste fazer musical: acuidade sonora; escala diatônica maior e menor; pulso; duração do pulso; som longo; som curto; ouvido interno; forma musical (pergunta e resposta); movimento sonoro (ascendente e descendente); respiração; atenção; articulação; digitação; fazer musical coletivo. O caráter lúdico do jogo foi evidenciado a todo momento pelas participantes que relataram se divertir ao jogar com uma escala de Dó Maior. O ato criativo,

expresso nas possibilidades de experimentação e adaptação do jogo para diversas situações, também foi de grande relevância, observado durante toda a prática musical.

#### 3.4.1.5. Avaliação - Impressões do educador

Nessa primeira experimentação realizada, o jogo foi desenvolvido com certa fluidez, seguindo todas as regras propostas e investigando soluções para as questões que se colocavam. Num processo de mediação dialógica que se desenvolveu entre todos os participantes, buscou-se compreender como efetivar o *Gioco I* através da flauta doce, tomando como instrumentos mediadores tanto os envolvidos no jogo, quanto a própria flauta doce e o texto de orientação do compositor italiano para a realização da proposta musical.

Poucos foram os momentos onde uma jogadora se enganou quanto à duração do som (*tenuto* ou *staccato*) ou sobre a nota a ser executada na sequência da escala de Dó Maior. Acredita-se que tal fato se deve à forma como a atividade foi conduzida, desmembrada e realizada por partes. Executar uma sequência de sons *tenuti* e, posteriormente, outra intercalando *tenuto-staccato* “clareou” a forma de execução do jogo. A posterior apropriação dos dois sons, somada às regras de “passar” ou “ficar”, aumentou o grau de dificuldade da atividade, exigindo maior atenção durante a execução do jogo musical.

A possibilidade de uma participante permanecer com a sequência de notas recorrendo ao *staccato* ou passar a vez para a outra via *tenuto* aumentou ainda mais o grau de dificuldade do jogo e, conseqüentemente, o grau de atenção durante a atividade, dada a incerteza da ação por parte das jogadoras. Nota-se que a constante atenção no jogo, a consciência de qual nota tocar e qual deveria ser evitada, a incerteza de tomada de decisão por parte do outro envolvido no jogo, são elementos que dialogam diretamente com as caracterizações de jogo apresentadas por Huizinga. Tem-se, ainda, que a articulação entre “qual nota a outra jogadora vai tocar” e “qual nota eu devo tocar como resposta” incorria, fosse pelo acerto, fosse pelo erro, na essência jogo: divertimento! Eram frequentes as gargalhadas!

Todas as execuções foram feitas a partir da nota Dó<sup>3</sup> em direção ao Dó<sup>4</sup>. Os erros que aconteceram durante a execução do jogo permitiram uma maior percepção do som que era executado, o que fazia com que o relacionamento do jogador com o evento sonoro fosse muito maior que seu relacionamento com o instrumento, veiculador do fazer musical, dado o direcionamento de sua atenção para a prática musical. Nesse exercício de acuidade auditiva, sem perceber, foram trabalhados aspectos musicais relacionados diretamente com intervalos

musicais, sensações de tensão e relaxamento (próprias do Sistema Tonal), execução rítmica amétrica, dentre outros elementos.

Fato interessante a ser mencionado é a postura de prontidão de quem jogava e a postura de atenção de quem estava na qualidade de espectador do jogo. Como o jogo foi realizado por um quarteto, toda vez que duas jogadoras atuavam, dois assistiam, atentos à realização do jogo, suas nuances e particularidades e, por vezes, comentando como é ser espectador e o quanto isso influencia, posteriormente, na própria execução musical.

Observou-se que a apresentação do jogo feita por etapas dialoga com o conceito de criatividade e ato criativo apresentados neste trabalho, uma vez que tal fragmentação, ausente nas orientações do compositor italiano, surgiu em resposta à dificuldade de se realizar o jogo de imediato, como idealmente concebido. Dialoga também com as proposições de Porena, que informa a necessidade do professor estar atento ao grupo que tem em mãos. Nesse processo de busca por um caminho mais acessível e fácil a fim de tornar o jogo mais efetivo para os participantes, o papel do professor mediador se fez essencial enquanto interlocutor entre o jogo descrito, o fazer musical e a participação das integrantes. Em forma de prática orientada, o fazer musical se deu enquanto jogo musical e aprendizagem criativa.

Ao realizar o jogo observando as orientações dadas para se conquistar uma efetiva musicalidade através do mesmo, a atenção das jogadoras repousou na alternância sonora enquanto promotora de superposição de notas e resultante de distintas construções melódicas, assim como na duração dos *tenuti* e *staccati*, realizados à vontade. Um jogo, que a princípio corre o risco de ser caracterizado desinteressante frente à sua suposta simplicidade, adquiriu um caráter repleto de sensibilidade e desafios para além de um fazer musical automático e mecanizado, em consonância com o caráter lúdico da obra.

Embora as observações trazidas até então dizem respeito à conteúdos musicais, essas também auxiliaram na reflexão e percepção a respeito da precisão técnica para se tocar flauta doce, ao se realizar tanto o som *tenuto*, viabilizador de um som contínuo e fluido, quanto o *staccato*, relacionado com a clareza de articulação da língua ao se pronunciar a consoante “T”. Essa alternância entre sons longos e sons curtos bem executados resultou numa maior precisão para se executar as notas da sequência escalar proposta. Porém, como foi uma experimentação inicial do jogo, essas observações foram tratadas no plano do discurso, mas ficaram distantes de se conquistarem de maneira efetiva na prática, dadas as minúcias para se chegar a tal. Há de se reforçar que o foco não era o desenvolvimento de habilidades técnicas. Essas estavam envolvidas no processo do fazer musical, o norteador do jogo musical.

As experimentações descritas se deram, inicialmente, com o educador jogando com as participantes. Ora ele se assumia enquanto jogador **A**, ora as jogadoras, sempre intercalando. Seguiu-se, então, para o jogo realizado entre as próprias jogadoras que também revezavam quem seria jogadora **A** ou **B**. Essas tiveram a autonomia de escolher quem seria **A** e **B**, assim como a duração do jogo. Durante sua realização, a preocupação com a regra se sobrepunha à preocupação com o manuseio do instrumento, o que fez com que a relação entre instrumentista e instrumento fosse, por vezes, mais fluida. Sem a preocupação com “qual lugar devo colocar o dedo”, por vezes os dedos “simplesmente iam”.

Importante lembrar que um aquecimento com as posições das notas fora feito inicialmente, logo, já havia uma memória muscular presente durante o jogo musical. Poucos foram os momentos nos quais as jogadoras se preocupavam em parar e olhar a posição das mãos, verificando qual nota estavam executando. A atenção se voltava para o evento sonoro. Ao infringir uma regra, procuravam corrigir a execução com base no que ouviam, o que permitia maior apropriação do material sonoro, no caso, a escala de Dó Maior executada em graus conjuntos e movimentos ascendentes e descendentes.

### **3.4.2. Gioco 2**

#### **3.4.2.1. Estruturação**

##### **3.4.2.1.1. Apresentação do jogo como descrito por Porena**

Figura 6 - *Dieci giochi a due - Gioco 2*

## Gioco 2

Si scelgano due strumenti di uguale o diversa famiglia, aventi in comune un ambito di facile esecuzione (per esempio flauto dolce e violino, due flauti dolci, uno strumento qualsiasi e pianoforte o clavicordo ecc.). Si scelga entro questo ambito un certo numero di note (meglio se costituenti un modo o una tonalità).

L'esecutore A propone una di queste note a suo piacere (piano se lo strumento lo permette) e la *tiene* fino a quando l'esecutore B non gliela 'toglie' suonandola *staccato* (forte se lo strumento lo permette). L'iniziativa passa così all'esecutore B, che a sua volta propone una nota ad A ecc. Se però B 'sbaglia' nell'individuare la nota proposta da A, l'iniziativa resta a quest'ultimo, e viceversa.

I due esecutori baderanno, oltre che l'uno al suono dell'altro, a raggiungere, 'errori' compresi, un massimo possibile di continuità e coerenza melodica.



O executante **A** propõe uma dessas notas, à vontade (*piano*, se o instrumento permitir) e a *mantém*, até que o executante **B** o interrompa, tocando em *staccato* (*forte*, se o instrumento permitir). A iniciativa passa, assim, ao executante **B** que, por sua vez, propõe uma nota a **A**, etc. Porém, se **B** “falha” ao identificar a nota proposta por **A**, a iniciativa continua com esse último, e vice-versa.

Os dois executantes cuidarão, além de acertarem o som um do outro, compreendidos os “erros”, da máxima continuidade e coerência melódica possíveis.

#### 3.4.2.1.3. Regras do jogo

Entende-se como regras para esse jogo:

- Realização em dupla;
- Utilização de dois instrumentos de famílias iguais ou distintas;
- Utilização de uma sucessão simples de notas;
- Utilização de sons *tenuti* e *staccati*;
- Utilização de dinâmicas (*piano* ou *forte*);
- Execução de uma nota qualquer por um jogador (**A**), identificada e imitada pelo outro participante (**B**);
- Execução alternada entre os jogadores se, e somente se, o segundo jogador acertar a nota tocada pelo primeiro.

#### 3.4.2.2. Metas e objetivos

Assim como no *Gioco 1*, Porena não estabelece objetivos específicos para a realização do *Gioco 2*. Dada a particularidade desse encontro no que diz respeito ao perfil de seus participantes, elaborou-se um planejamento que visava contemplar, numa mesma prática musical, iniciantes na flauta doce e instrumentistas com habilidades técnicas mais avançadas no instrumento. O objetivo primeiro do jogo foi seu fator socializador e integrador, dada a pluralidade de perfis envolvidos na prática lúdica.

A fim de cumprir as regras propostas, escolheu-se como sucessão simples de sons a extensão compreendida entre as notas Ré3 e Si3, tomando por base a flauta doce soprano. Como objetivos estritamente musicais, buscou-se:

- Expandir a acuidade auditiva através do jogo melódico;
- Explorar exercícios melódicos construídos sobre graus conjuntos;
- Explorar o parâmetro do som relacionado à altura (grave, médio e agudo);
- Explorar a ideia de forma musical, através do jogo de pergunta e resposta;
- Explorar o conceito de extensão musical.

Como objetivos técnicos do instrumento, elencou-se:

- Estimular o primeiro contato com a flauta doce;
- Iniciar uma investigação quanto à postura e posição das mãos ao tocar;
- Iniciar uma investigação quanto à articulação da língua ao executar o instrumento, pronunciando a consoante “T”, a fim de uma melhor execução e reprodução sonora na flauta doce;
- Tratar sobre diferenças de intensidade ao executar, na flauta, sons graves e sons agudos.

Colocou-se como objetivo final do encontro a execução da canção folclórica *Samba Lelé*, arranjada para quatro flautas doces (soprano, contralto, tenor e baixo) e elaborada especificamente para esse encontro pelo próprio educador. Tal arranjo<sup>124</sup> (Anexo E) foi escrito na tonalidade de Ré Maior. Escolheu-se essa tonalidade a fim de privilegiar a configuração dos dedos da mão direita ao construir a nota Fá Sustenido na flauta doce soprano ou tenor (pois ambas possuem a mesma afinação e, por consequência, a mesma configuração de dedos em toda a sua extensão de notas) em contraposição à configuração da posição de dedos na nota Fá Natural, tida como uma configuração que necessita de maiores ajustes de mão por parte do flautista.

---

<sup>124</sup> O que se tem é a grade que serviu de base para a organização de um arranjo elaborado e executado durante o encontro. Tal grade foi concebida como proposta aberta, ou seja, quaisquer uma das flautas poderia, por exemplo, iniciar a execução musical em caráter solo, à qual somar-se-iam as outras, conforme a execução da música. Idealizada para um quarteto de flautas doces, durante o encontro os jogadores propuseram letras para enriquecer tal arranjo.

Há de se elucidar que, embora estivessem presentes participantes que estavam iniciando seu contato com a flauta doce, mesmo assim o arranjo de *Samba Lelê* foi concebido para quatro flautas doces distintas, o que poderia provocar a reflexão sobre “propor flauta doce tenor e baixo já num primeiro contato com o instrumento?”. Porém, levou-se em consideração a particularidade dos integrantes do grupo e desse como um todo. Assim, concebeu-se um arranjo com certo grau de simplicidade (a flauta baixo, por exemplo, executava duas notas o arranjo todo), mas que contemplasse graus de dificuldade, envolvendo os níveis técnicos de todos os participantes (a melodia foi executada pela participante com maior tempo de estudos no instrumento). O processo de “transição” da flauta doce soprano para as outras três flautas (contralto, tenor e baixo) não fez parte do *Gioco 2* propriamente dito, logo, não será tratado neste trabalho.

### **3.4.2.3. Recursos**

Foram utilizadas cinco flautas doces soprano com digitação barroca, feitas de resina, além da tradução do texto de orientação proposto por Porena para o *Gioco 2*, apresentada anteriormente.

### **3.4.2.4. Desenvolvimento e apresentação**

#### **3.4.2.4.1. Realização dos jogos como descrito por Porena**

O *Gioco 2* teve como critério de seleção sua proximidade com o *Gioco 1*. Dado que alguns participantes desse encontro já estavam familiarizados com as regras do primeiro jogo, desenvolver uma proposta vinculada à primeira teve por objetivo criar uma ligação entre os encontros, assim como estabelecer uma continuidade das práticas musicais desenvolvidas, conforme sugerido pela estrutura de planejamento proposto para as Oficinas de Música.

Nesse encontro estavam presentes, além do educador, as jogadoras 6 e 8, e os jogadores 7 e 9, com idades entre 32 e 48 anos (na época da realização do jogo). No que diz respeito à relação com flauta doce o grupo, embora pequeno, era extremamente diversificado. Havia participante realizando seus primeiros contatos com a flauta doce (esses ainda não cursavam a disciplina *Instrumento Musicalizador – Flauta Doce*), em contraposição aos já familiarizados

desde longa data com o referido instrumento, através de cursos de formação específica para o mesmo.

O procedimento inicial adotado para o desenvolvimento do *Gioco 2* seguiu o mesmo caminho da proposta anteriormente descrita. Jogou-se como proposto por Porena para, posteriormente, pensar em adaptações, observando as regras apresentadas para a concretização do mesmo. Partiu-se de uma situação ideal, na qual nenhum jogador tivesse participado do encontro anterior e vivenciado o *Gioco 1*, explicando o atual com base em suas especificidades e tomando-o como uma proposta independente da primeira. Desse modo, entende-se que os jogos se relacionam, mas são autônomos, o que resulta na possibilidade de execução de quaisquer propostas sem tomar o conhecimento de uma como pré-requisito para a realização da outra. Os mediadores do processo foram: (i) o educador; (ii) o texto de orientação para execução do jogo; a flauta doce; e (iii) os colegas.

#### a. Aquecimento

Adotou-se a mesma organização do encontro anterior, ou seja, os jogadores foram dispostos em semicírculo e realizaram o jogo sentados. Iniciou-se uma breve elucidação a respeito de quem é Porena e qual a estruturação de *Kinder-musik* enquanto obra concebida por um compositor (e não por um escritor de materiais pedagógicos), influência percebida na grande variedade de propostas que a compõem e na riqueza de elementos da linguagem musical ali encontrados. Foi pontuado que os *Dieci giochi a due* foram concebidos a fim de serem realizados em duplas e elucidou-se o passo-a-passo planejado para o encontro:

- i. Explicação do jogo quanto às suas regras e forma de execução;
- ii. Realização do jogo em duplas;
- iii. Execução do jogo como descrito por Porena;
- iv. Reflexão e discussão sobre possíveis adaptações para o jogo;

Foi exposto que Porena não descreve objetivos específicos para os jogos propostos, ficando tal tarefa a cargo do educador musical. Então, tratou-se dos objetivos elencados para o encontro em questão como idealizados pelo educador, abrindo-se espaço para o levantamento de possíveis dúvidas ou questionamentos iniciais, os quais não foram apresentados no momento, ainda.

b. Jogando!

A estratégia adotada para o início da prática pautada no *Gioco 1* foi a explicação do mesmo por parte do educador. Para o *Gioco 2* adotou-se outro caminho. Iniciou-se com a leitura descritiva do jogo utilizando-se das orientações dadas por Porena, a fim de que os participantes entrassem em contato com a proposta da atividade musical assim como descrita pelo compositor italiano sem recorrer, *a priori*, à interpretação do texto por parte do educador. O intuito era investigar o grau de clareza ou acessibilidade ao jogo via orientações dadas pelo compositor italiano. Os participantes foram convidados a intervir na leitura, apontando o que compreendiam ou não a respeito da descrição apresentada. Foi pontuado que a leitura seguiu a tradução do texto para a Língua Portuguesa.

Ao questionar se os participantes entenderam como se devia jogar orientando-se exclusivamente pela leitura inicial das orientações de Porena, a primeira reação resultou em gargalhadas por parte de uns e silêncio por parte de outros, seguida da frase: “mais ou menos”. O educador assumiu, então, o detalhamento do jogo, interpretando as orientações dadas por Porena e acrescentando suas impressões a detalhes e informações que faltaram. A jogadora 8 contribuiu com esse momento, compartilhando suas impressões sobre o que fora lido e como interpretou as orientações do compositor italiano.

Uma breve comparação com o *Gioco 1* foi feita. Sem a exigência de que os jogadores conhecessem a primeira proposta, tratou-se que tal jogo implicava numa sequência de notas que era sempre executada em movimentos melódicos ascendentes e descendentes, sem variar a direção no meio da sequência sonora escolhida. Para elucidar tal explicação, tomou-se como exemplo a extensão de um pentacorde (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, por exemplo), expondo que, de acordo com as regras do *Gioco 1*, se o jogador **A** tocasse a nota Dó, necessariamente **B** precisaria tocar a nota Ré e seguia-se a sequência para a nota Mi, inviabilizada a possibilidade de se repetir a nota Ré uma vez que o movimento ascendente ainda não estava completo (dever-se-ia tocar a sequência até a nota Sol para, daí sim, iniciar o movimento descendente – Sol, Fá, Mi, Ré, Dó). Feita essa elucidação, foi dito que o *Gioco 2* não é assim. Se na primeira proposta a sequência sonora escolhida deve ser seguida respeitando a direção de seu movimento, assim como a alternância das notas sem repetição, na segunda proposta é possível mudar a direção do movimento sonoro a qualquer momento, implicando que a nota executada pelo primeiro

jogador, em *tenuto* e *piano*, deve ser repetida/imitada pelo segundo, em *staccato* e *forte*, seguindo com outra nota, a seu gosto, dentro da sequência escolhida.

Para vivenciar, então, o que precisamente é o segundo jogo, elencou-se, inicialmente, como sucessão de notas a serem exploradas a extensão compreendida entre Sol<sub>3</sub>, Lá<sub>3</sub> e Si<sub>3</sub>. O educador executou cada uma das notas, ilustrando a posição das mãos e configuração dos dedos, seguido pelos jogadores que, em uníssono, tocaram os três sons. Estabeleceu-se tal sequência como o limite inicial do jogo, retomando-se as regras (duplas, sequência de notas, dinâmica sonora – *piano* ou *forte*, repetição/imitação), iniciando a prática com uma rápida demonstração na qual o educador tratou sobre o som em *tenuto* – *piano* e *staccato* – *forte*. Aos jogadores, foi informado a respeito dos limites impostos pelo próprio instrumento a respeito da realização de dinâmicas<sup>125</sup> no mesmo.

O jogo foi iniciado pela jogadora 6 (**A**) e o jogador 9 (**B**). Na primeira realização, o jogador **B** respondeu pronta e corretamente, em *staccato-forte*, à nota proposta pela jogadora **A**. Porém, em seguida, parou sua execução, interrompendo a fluidez do jogo que deveria ter continuidade com a proposição de outra nota qualquer, em *tenuto-piano*. Prontamente um silêncio pairou pela sala, até que o próprio jogador tomou ciência de que ele deveria dar segmento. O educador confirmou, dizendo que o jogo estava com **B**, que retomou a prática.

Uma nota em *tenuto-piano* foi proposta por **B**, respondida por **A** em *staccato*, porém *piano*. A própria jogadora se conscientizou que o som deveria ter sido *forte*, dado que, em função da sobreposição de notas iguais (Si<sub>3</sub> e Si<sub>3</sub>) e mesma dinâmica (*piano* e *piano*), o jogador **B** não ouviu a nota tocada por **A**. Foi “a deixa” para que o educador informasse que se tratava de um jogo de escuta ativa. Retomou-se a prática com os jogadores mais atentos a respeito das dinâmicas sonoras e suas execuções.

Em dado momento, **B** propôs a **A** uma nota fora da sequência escolhida. O educador chamou atenção para essa quebra de regra, confirmada por **B** que retomou o jogo propondo a **A** outra nota, em *piano-tenuto*, executando ele mesmo, na sequência, uma nota em *staccato-forte*. O próprio jogador percebeu esse outro “erro” (gargalhadas!), afinal, quando se toca uma nota em *tenuto-piano*, passa-se o jogo para o outro. Nessa ação ele manteve o jogo consigo. Essa “falta” foi percebida pelo próprio jogador sem a interrupção do educador. A partir desse

---

<sup>125</sup> Na flauta doce, a execução extremamente forte de uma nota resulta na realização de um som estridente, apitado, ou, como os dulcistas dizem, “estourado”. Já o som extremamente piano, resulta na desafinação do som. Instrumentos como o piano, por exemplo, permitem maior possibilidade de exploração de dinâmicas distintas, se comparados com a flauta doce.

momento, entre os jogadores não houve mais “erros”, porém, dada a compreensão das regras, o jogo entrou numa espécie de “piloto automático”. O educador entrevistou.

Foi lembrado que, mesmo atendidas todas as regras do jogo, os executores deveriam cuidar de atingir o máximo possível de continuidade e coerência melódicas, segundo orientações do compositor italiano, primando por musicalidade e fazendo com que um “simples” jogo se caracterizasse enquanto composição musical (*capire per fare, fare per capire*). Nota-se estreita relação com as descrições apresentadas para o conceito de criação. Retomaram o jogo invertendo os papéis: a jogadora 6 passou a ser executor **B** e o jogador 9 passou a ser **A**. Houve uma sutil mudança na execução musical que influenciou diretamente no resultado final do jogo realizado, talvez, mais consciente.

Os jogadores 7 e 8 deram continuidade sendo o jogador 7 tido como executor **A** e a jogadora 8 como **B**. Nessa configuração, os “erros” que surgiram foram os mesmos dos jogadores anteriores. Porém, há de se destacar que o divertimento foi mais visível a cada realização. As falhas resultavam em risadas que eram “convertidas” em reflexões (“o que eu errei?”) e retomava-se o jogo. As duplas foram alteradas ainda duas vezes (jogador 7 e jogador 9; jogadora 6 e jogadora 8).

A fim de explorar notas presentes no arranjo de *Samba Lelé*, a sequência inicial (Sol<sup>3</sup>, Lá<sup>3</sup> e Si<sup>3</sup>) foi trocada por Ré<sup>3</sup>, Mi<sup>3</sup> e Fá Sustenido<sup>3</sup>. A nova sequência foi executada inicialmente por imitação (educador *versus* participantes) e posteriormente em uníssono, seguindo-se um pulso pré-estabelecido a fim de que todos tocassem simultaneamente. Esse momento se assemelhou ao aquecimento descrito anteriormente. O jogo foi então retomado com a jogadora 8 (**A**) e o jogador 9 (**B**).

A nova configuração de notas favoreceu a reflexão a respeito dos aspectos técnicos da flauta doce como, por exemplo, a projeção de um sopro mais suave, menos intenso, para a realização das notas graves do instrumento; e a execução dessas utilizando configurações de dedos que implicaram na combinação das mãos direita e esquerda (para realizar as notas Sol<sup>3</sup>, Lá<sup>3</sup> e Si<sup>3</sup> somente os dedos polegar, indicador, médio e anelar da mão esquerda são acionados para se executar tais notas. Em tal execução, a mão direita apoia o polegar por baixo da flauta, sustentando-a, mas não configura posição de notas).

A relação mediacional estabelecida entre a flauta (plano externo) *versus* posição de dedos (plano externo) *versus* qual nota tocar (plano mental) pôde ser identificada na conduta/postura de **A**. Ao “errar” a nota, imediatamente ela parava, reorganizava a posição de dedos, verbalmente confirmava qual nota iria executar, cessava alguns segundos imaginando a nota e qual a dinâmica a ser executada para, enfim, tocar. Todo esse processo era observado

por **B**, assim como pelos outros espectadores. O educador passou a intervir pontualmente, deixando a critério dos jogadores se organizarem e encontrarem soluções para os “erros” cometidos ou as dúvidas quanto às ações a serem tomadas. A jogadora 6 (**A**) e o jogador 7 (**B**) finalizaram essa etapa do jogo.

Seguiu-se para a realização do jogo explorando a junção das duas sequências sonoras tocadas anteriormente, ou seja, o jogo passou a contemplar a extensão de Ré3 a Si3 (um intervalo de sexta maior). Os jogadores iniciaram essa nova etapa explorando toda a extensão proposta, de forma livre e aleatória, ou seja, cada um tocou as notas compreendidas entre Ré3 e Si3 sem a mediação do educador. Indagados a respeito de qual dupla iniciaria o jogo, o jogador 7 se prontificou, convidando a jogadora 6 para tal. De comum acordo, ele passou a jogador **A** e ela a **B**.

Na realização do jogo a complexidade se deu frente a decisão dos jogadores de tocaram quaisquer uma das seis notas da nova extensão proposta. A dificuldade aumentou de maneira significativa, as notas “erradas” foram mais constantes e as gargalhadas mais presentes. Fato interessante é que, nesse momento, os jogadores se corrigiam e se ajudavam com maior liberdade, ou seja, assumiam-se na qualidade de mediadores uns dos outros e o educador, até onde possível, um espectador. O jogo era encerrado de comum acordo, quando se chegava à nota Ré3, estabelecendo um sentido de nota fundamental (tônica) para a sequência proposta.

#### **3.4.2.4.2. Ampliando possibilidades – adaptações, sugestões, ideias!**

As adaptações realizadas durante o jogo não foram muitas, mas significativas. Atribuiu-se como justificativa ao ocorrido tanto o número maior de participantes envolvidos no encontro quanto a duração para a realização do mesmo. O foco permaneceu em compreender as regras do jogo e como ele deveria ser executado, em contraposição à preocupação em adaptar para situações novas algo que ainda não se domina.

Durante a explicação do jogo, antes mesmo de iniciar a prática musical propriamente dita, o jogador 9 propôs que o mesmo fosse feito de costas, sugestão que fora tomada como a primeira adaptação para realização do *Gioco 2*. Se os participantes do encontro descrito anteriormente sugeriram jogar de olhos fechados a fim de beneficiar uma escuta atenta, o jogador 9 propôs ficarem de costas com o objetivo de que os participantes não pudessem ver as mãos uns dos outros, impossibilitando tocar por imitação, através do recurso visual. Entende-se que, tanto numa quanto noutra situação, a escuta ativa e o ouvido atento foram privilegiados.

O mesmo jogo se “desmembrou” noutros. A sequência sonora elencada para a realização do mesmo compreendia seis notas, de Ré3 a Si3. Porém, dividido em etapas, jogou-se com três notas iniciais (Sol3, Lá3 e Si3), seguindo-se para outras três (Ré3, Mi3 e Fá Sustenido3) para, enfim, executar a sequência completa. Entende-se que tal fragmentação não configura, necessariamente, uma adaptação do jogo em si, dado que a primeira etapa, por si só, já atenderia as prerrogativas do mesmo. Porém, a fim de se chegar na realização de uma sequência sonora mais ampla, implicando num grau de dificuldade mais elevado, buscou-se descobrir possibilidades de jogo dentro do próprio jogo, investigação essa relacionada com a necessidade de descoberta impelida pelo ato lúdico, como proposto por Huizinga.

Embora não fossem objetivos elencados para esse encontro, observou-se a possibilidade de explorar conceitos musicais a respeito de intervalos, tratando sobre suas classificações numéricas (uníssono, segunda, terça, etc.); qualidades quanto a sua natureza (maior ou menor); realização de ditados melódicos que não necessitariam, *a priori*, serem registrados; e explorar a relação entre timbres distintos frente a possibilidade de se utilizar instrumentos de famílias musicais diferentes. Essa última possibilidade foi levantada pela jogadora 8: “no próximo posso trazer meu violino?”.

Dada a quantidade de participantes do encontro, uma das variações envolveu os quatro jogadores, partindo de uma ordem de execução previamente estabelecida (9, 7, 8, 6, respeitando-se a configuração do semicírculo). O jogo “ia e voltava” num movimento contínuo, ou seja, o jogador 9 iniciava o jogo e, quando se chegava na jogadora 6, essa voltava o jogo para 8, que seguia para 7 e que devolvia para 9, iniciando tudo novamente. Com os quatro jogadores envolvidos no processo de maneira ativa, os momentos de desatenção foram menores, mas a dinâmica do jogo não sofreu alterações, mantendo-se os encontros e desencontros descritos quando da realização em duplas.

#### **3.4.2.5. Avaliação - Impressões do educador**

Em nenhum momento foi tratado com os jogadores que esses realizavam atividades sobre a escala de Ré Maior, mas vê-se no jogo um claro potencial viabilizador para se trabalhar conceitos teóricos de forma lúdica. Os objetivos musicais descritos para o encontro foram apresentados para os participantes no início do encontro, a fim de que soubessem onde poderiam chegar ao final, mas durante a prática não foram retomados, dado que o foco estava

no fazer musical, no tocar e experienciar elementos da linguagem musical através da prática e aprendizagem criativas.

Frente à complexidade de interpretação do texto de Porena elaborado para orientar a realização do jogo, evidenciou-se a importância do professor enquanto consultor técnico mediador do processo ao interpretar as orientações do compositor italiano, assim como a necessidade de que ele conheça, previamente, as configurações da atividade lúdica. Todas essas ações foram previstas por Porena e verificadas na prática.

Quando questionada o que a jogadora 8 entendeu “mais ou menos” a respeito das orientações elencadas para o *Gioco 2*, a mesma referenciou que, por nota “a”, seria possível tocar qualquer nota, em *piano*, a qual seria respondida por outro jogador **B** tocando qualquer nota da sequência escolhida, caracterizando a prática como um jogo de pergunta e resposta. Embora a jogadora tenha jogado de acordo com as regras, observa-se uma confusão entre tocar qualquer nota (*nota “a”*) e quem toca a referida nota (o *jogador A*). Tal confusão não influenciou sua ação durante o fazer musical, mas foi elucidada pelo educador, que tratou a respeito do jogo ter uma semelhança, em sua forma musical, com a estrutura do jogo de *ping pong* (como sugerido pela jogadora), mas que não se daria exatamente dessa forma, visto que a regra implicava na imitação/repetição da última nota tocada por algum jogador. Acrescentou-se que o próprio Porena trata da complexidade a respeito da interpretação das orientações dos jogos, perdendo-se mais tempo buscando entender o jogo do que jogando. Mais gargalhadas! Novamente se nota identifica como papel do professor mediador significa o jogo musical.

Quando os jogadores se apropriam da regra, prontamente eles assumem a direção do jogo, inclusive explicando o mesmo e mudando seu caráter. Essa observação se justifica pelo surgimento de um novo elemento não proposto para o jogo: pulsação. À medida em que as regras foram incorporadas e os jogadores foram se sentindo mais confortáveis e familiarizados com as mesmas, um pulso surgiu durante a prática musical. Porém, constatou-se que a ideia de arritmia ou ausência de um pulso fora perdida. O jogo passou a ser “encaixotado” num padrão rítmico, estabelecido por um pulso qualquer, o que foi confirmado pela jogadora 6: “...é que, sem querer, a gente vai automatizando”.

A apropriação das regras permitiu identificar, de forma mais clara e precisa, como os jogadores se organizavam e (re)organizavam, estabelecendo processos de mediação tanto entre eles quanto subjetivos e individuais. Em dado momento, o jogador **B** executou uma nota Fá Sustenido<sup>3</sup> que foi prontamente imitada e repetida por **A**, porém com um sopro mais fraco que o primeiro jogador, acarretando na desafinação da nota. **A** parou, olhou para as mãos a fim de

conferir se a posição estava errada ou certa, enquanto era observada por **B** que também tentava encontrar onde estava o “erro”. O educador então entrevistou, pontuando:

*Olhem só que interessante: você (B) tocou um Fá Sustenido, ela (A) fez um Fá Sustenido, só que você (A) abaixou a afinação. Você (A) identificou como um erro e ele (B) identificou que você tinha errado, embora a nota estivesse certa.*

E concluiu pontuando que o jogo é realmente uma proposta de escuta ativa, o que foi prontamente corroborado por todos os jogadores. Interessante notar que essa “expansão” do ouvido musical se deu durante um jogo que, considerando todas as variações exploradas, não durou mais que 20 minutos.

Quando a regra era incorporada, o processo de mediação feito por símbolos internos e fundamentados na imaginação, percepção e memória dotavam os jogadores de ferramentas as quais “substituíam” o professor enquanto mediador do processo. A exemplo dessa afirmação, num determinado momento houve um “erro” de jogada por parte do jogador 9. Prontamente um silêncio pairou pela sala, até que esse tomou ciência de que deveria, ele próprio, dar continuidade ao jogo. O educador interveio para dizer, apenas, que o jogo estava com **B** o qual, reorganizando mentalmente suas ações, retomou a sequência do jogo.

A exploração e execução das notas graves na flauta doce trouxe a atenção para aspectos técnicos do instrumento, ora sobre a intensidade do sopro a fim de não se “estourar” a afinação, ora o desafio atribuído à combinação das duas mãos para se executar tais notas. Nesse momento, surgiu um comentário feito pela jogadora 8. Ao tocar a nota Fá Sustenido<sup>3</sup> e não conseguir executar a mesma com precisão, a jogadora comentou: “eu pensei na nota, mas o dedo não foi!”.

Em determinado momento, enquanto uma dupla jogava, o celular de um dos participantes tocou, “deslocando” seu dono da situação de jogo e (re)colocando-o na situação de vida real. O que torna esse momento relevante e interessante a ponto de ser elucidado aqui é o fato de que o jogo deve ter um período de tempo determinado para se realizar, com começo, meio e fim bem estabelecidos. Quando o participante, prontamente atendeu o celular, ele já havia se “ausentado” da situação de jogo que, para ele, havia se tornado o jogo dos outros participantes. Nota-se, também, a linha tênue que existe entre vida real e jogo, elucidada tanto por Huizinga quanto por Vigotski, além da importância dada à atenção do educador enquanto mediador do grupo. Entende-se que, quando o participante atendeu o celular, o educador “perdeu” o educando (fato que já poderia ter ocorrido há momentos atrás).

Quando jogado em quarteto, foi pontuada a dificuldade de se conquistar uma continuidade e coerência melódica. Os participantes foram questionados: “Pensando em coerência melódica a gente conseguiu criar uma melodia única, a qual era iniciada por um jogador, passada para outro, executada num fluxo contínuo entre os quatro jogadores? Pensem o que vocês quatro realizaram e se em algum momento criaram algum discurso melódico?”. Seguiu-se um período de silêncio, tomado por uma ação reflexiva que resultou em um “não”, concordado por todos. Entende-se que a continuidade do jogo noutros encontros poderá favorecer o surgimento da fluidez melódica, levando-se em consideração variantes como o perfil dos jogadores; a sequência de notas propostas (com um número menor de notas a melodia “aflorou” em alguns momentos); dificuldades técnicas e familiaridade com o instrumento. Acredita-se que todas as propostas apresentadas por Porena, dada a possibilidade de adaptação e sua flexibilidade, são passíveis de diversos níveis de graduação. Ao fim do jogo em quarteto, a jogadora 8 pontuou: “É mais fácil com o olho fechado”

### **3.4.3. Gioco 4**

#### **3.4.3.1. Estruturação**

##### **3.4.3.1.1. Apresentação do jogo como descrito por Porena**

Figura 7 - Dieci giochi a due - Gioco 4

**Gioco 4**

Si scelgano due strumenti come al *Gioco 2* e si fissi un ambito modale (o tonale) gravitante attorno a una tonica.

L'esecutore **A**, partendo appunto da questa tonica, propone un intervallo a piacere (ascendente o discendente). **B** risponde *ricongiungendo la nota di arrivo di A con la tonica* secondo lo schema ritmico seguente:



Successivamente **A** propone altri intervalli implicanti o no la tonica; **B** risponde *sempre* congiungendo la nota di arrivo di **A** con la tonica. Per finire **A** sceglierà come nota di arrivo proprio la tonica, cui **B** risponderà alle sue proposte con una duplice ripetizione della stessa .

L'esecutore **A** potrà anche servirsi, per la successione degli intervalli, di semplici melodie popolari che egli già conosce. Meglio tuttavia se cercherà egli stesso di dare un senso melodico alle sue proposte.

In un'eventuale ripetizione del gioco, **A** e **B** si scambieranno le parti.



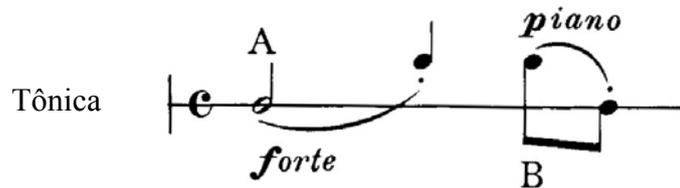
Esempio:

Fonte: PORENA, 2017, Libro 5, p. 8.

### 3.4.3.1.2. Tradução do jogo para a Língua Portuguesa

Escolha dois instrumentos como no Jogo 2 e fixe um âmbito modal (ou tonal) que ficará gravitando em torno de uma tônica.

O executante **A**, partindo justamente dessa tônica, propõe um intervalo à vontade, (ascendente ou descendente). **B** responde, *ligando a nota de chegada de A à tônica*, de acordo com o esquema rítmico seguinte:



Sucessivamente, **A** propõe outros intervalos envolvendo ou não a tônica; **B** responde, *sempre* juntando a nota de chegada de **A** à tônica. Para terminar, **A** escolherá como nota de chegada a própria tônica, a qual **B** responderá com uma dupla execução dessa mesma .

O executor **A** também poderá usar, para a sucessão de intervalos, melodias populares simples que ele já conheça. No entanto, é melhor que ele mesmo tente dar um sentido melódico à suas propostas.

Em uma eventual repetição do jogo, **A** e **B** trocarão de lado.

### 3.4.3.1.3. Regras do jogo

Entende-se como regras para esse jogo:

- Realização em dupla;
- Utilização de dois instrumentos de famílias iguais ou distintas;
- Fixação de um âmbito modal ou tonal para as notas tocadas;
- Jogo iniciado por **A** e finalizado por **B**;
- Jogo iniciado e finalizado na tônica;
- Há um esquema rítmico a ser seguido;
- **A** propõe diversos intervalos a **B**, envolvendo ou não a tônica;
- **B** mantém um padrão, repetindo a última nota de **A** e juntando-a à tônica;
- Para finalizar, **A** propõe a tônica como chegada e **B** a repete duas vezes;

### 3.4.3.2. Metas e objetivos

Nesse encontro não foram priorizados aspectos técnicos do instrumento. Como objetivos estritamente musicais, buscou-se:

- Expandir a acuidade auditiva através do jogo melódico;
- Explorar exercícios melódicos construídos sobre intervalos diversos;
- Explorar a sensação de repouso dada pela finalização melódica na tônica;
- Jogar seguindo um pulso rítmico pré-estabelecido;
- Explorar a duração do som (curto ou longo) através do ritmo proposto;
- Explorar exercícios rítmicos focando na relação de proporção entre pulso e som tocado/executado.

Esse foi o último encontro realizado no ano de 2019, no mês de dezembro. Para vivenciar o clima de festas de final de ano, elencou-se como objetivo final a execução de duas peças arranjadas para tal momento: *Noite Feliz* e *Jingle Bells* (Anexo F e Anexo G). Os dois arranjos, resultantes de uma grade que fora concebida assim como para *Samba Lelê*, ou seja, em caráter de grade aberta à exploração, foram idealizados para um trio de flautas doces sendo que, *Noite Feliz*, tocada por três sopranos, foi elaborada sobre a tonalidade de Dó Maior. Assim, relacionando a referida tonalidade com as regras descritas para o *Gioco 4*, elencou-se como âmbito sonoro a ser explorado durante a prática lúdica a tonalidade de Dó Maior.

### 3.4.3.3. Recursos

Foram utilizadas três flautas doces soprano com digitação barroca feitas de resina e a tradução do texto de orientação proposto por Porena para o *Gioco 4*.

### 3.4.3.4. Desenvolvimento e apresentação

#### 3.4.3.4.1. Realização dos jogos como descrito por Porena

O *Gioco 4* teve como critério de seleção sua similaridade com o *Gioco 2*, observada a regra que propõe o mesmo critério para a escolha dos instrumentos que serão utilizados na realização desses jogos, algo que é mencionado por Porena no início da descrição referente à proposta musical aqui tratada. Os participantes desse encontro conheciam e vivenciaram os jogos um e dois descritos anteriormente. Dessa maneira, além de relacionar o *Gioco 4* com o 2 através da regra sobre a escolha dos instrumentos, criou-se uma continuidade e estabeleceu-se uma relação entre esse e os outros encontros, mantendo-se certa sintonia com a estrutura idealizada para Oficinas de Música.

Nesse encontro estavam presentes, junto ao educador, a jogadora 6 e o jogador 7, descritos no *Gioco 2*, com idades entre 37 e 48 anos (na época da realização do jogo). No que diz respeito à relação com flauta doce, havia um certo descompasso: a jogadora 6, com formação técnica específica no instrumento; e o jogador 7, iniciando seus estudos em flauta doce. Embora a diferença quanto à formação musical específica em flauta doce seja significativa, há de se pontuar que em nada inviabilizou o desenvolvimento do jogo e a realização dos dois arranjos propostos para o final do encontro, dado o perfil muito particular dos dois jogadores em questão, extremamente envolvidos com o fazer musical e interessados em vivenciar as propostas trazidas para o FlauTear.

Quanto ao seu desenvolvimento, o jogo foi realizado como proposto pelo compositor italiano e, nesse encontro em particular, não foram sugeridas adaptações para a posterior reelaboração do mesmo. Embora mencionada a similaridade desse jogo com o 2 quanto à escolha de instrumentos para a efetivação dos mesmos, durante a vivência musical foi observado que as proximidades entre as duas propostas são quase inexistentes. Se no *Gioco 2* não se encontram orientações a respeito da finalização do mesmo, no 4 há prescrições claras de como iniciar e finalizar a proposta, sendo que os jogadores **A** e **B** possuem papéis claramente bem definidos. Nota-se, também, no *Gioco 4* a menção a elementos muito específicos da teoria musical, como é o caso da tônica sugerida, de forma implícita, como repouso e resolução da sequência melódica construída durante a atividade lúdica. Há ainda que se destacar a orientação rítmica que é dada para tal jogo, o que não aconteceu em nenhum dos outros já descritos. Para mediar essa atividade, manteve-se: (i) o educador; (ii) o texto de orientação para execução do jogo; a flauta doce soprano; (iii) posição das mãos no instrumento; e (iv) os colegas.

#### a. Aquecimento

Assim como nos outros encontros, os três participantes foram dispostos em semicírculo e tocaram sentados. Foi um momento de aquecimento mais curto, focado na execução da escala de Dó Maior em movimentos ascendentes e descendentes, por graus conjuntos e graus disjuntos, ou seja, nesse aquecimento foram trabalhados intervalos simples através da execução de saltos na flauta doce. A escolha pela referida tonalidade e a execução dessa com e sem saltos intervalares dialoga com as propostas de desenvolvimento do *Gioco 4* (definição de um âmbito – escolheu-se o tonal; execução de intervalos diversos). Delimitou-se como extensão musical as notas entre Dó<sup>3</sup> e Dó<sup>4</sup>.

Uma vez que o jogo proposto sugere uma linha rítmica para o desenvolvimento da atividade lúdica, a execução da escala de Dó Maior foi feita sobre um pulso dado pelo educador que, batendo o pé, sugeriu para cada nota executada a duração de quatro pulsos. Para atender o desenho rítmico trazido por Porena em sua proposta, elucidou-se que a execução da escala se daria sobre um compasso quaternário, em quatro tempos/pulsos, no qual cada pulso (batida de pé) corresponderia a uma semínima. Em sua primeira execução, a escala foi tocada por graus conjuntos (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Dó).

Na sequência, a duração de cada nota foi alterada de quatro para dois pulsos/tempos. Dessa maneira, se inicialmente uma nota longa era tomada como uma semibreve, já que tal nota valia quatro pulsos e cada pulso corresponderia a uma semínima (quatro semínimas correspondem a uma semibreve), com a nova proposta a nota executada corresponderia a uma mínima, dado que essa é proporcional à soma de duas semínimas/dois pulsos (uma mínima corresponde a duas semínimas). Nessa alteração, foram explorados intervalos disjuntos e saltos na flauta doce. Se anteriormente a execução por graus conjuntos resultava na sequência Dó, Ré, Mi, Fá, etc., agora, explorando também os graus disjuntos, soaria: Dó – Ré, Dó – Mi, Dó – Fá, Dó – Sol, etc. Essa execução se deu, também, em movimentos melódicos ascendentes e descendentes. Nota-se que os intervalos eram formados sempre em relação à tônica, ou seja, a todo momento volta-se à nota Dó. Esse desdobramento da atividade teve como objetivo explorar a ideia de tônica, trazida no *Gioco 4*.

#### b. Jogando!

Para a realização do jogo, tomou-se como estratégia a leitura das orientações de Porena utilizando a tradução aqui apresentada, mas, ao contrário do *Gioco 2*, no qual o texto foi lido na íntegra e depois se realizou a proposta do italiano, nesse jogo em questão a estratégia adotada foi ler, parar a cada informação dada, executar na flauta doce tal informação e retomar a leitura.

Esse movimento foi feito até a conclusão da atividade. Tal caminho foi escolhido dada a quantidade de “etapas” que envolvem os jogos.

Se no primeiro houve somente a explicação do educador, sem que os participantes entrassem em contato com o texto do compositor, no segundo a leitura integral das orientações fez com que, por vezes, a execução ficasse mal compreendida, face à tantas nuances e detalhes para a composição da prática musical e que ficaram esquecidas no meio dessas. Assim, o *Gioco 4* se deu mesclando os dois caminhos utilizados anteriormente (leitura e interpretação da obra) ao novo esquema encontrado (leitura, interpretação e execução musical), num movimento que se assemelhou às proposições vigotskianas. O educador se fez consultor técnico da proposta, como orientado por Porena no Prefácio da obra.

Relembrando os jogos vivenciados anteriormente, o educador retomou, brevemente, o procedimento adotado para a compreensão de cada um deles. Os dois participantes compartilharam memórias das situações de jogo precedentes como, por exemplo, a quantidade de jogadores envolvidos nos outros momentos (o que influenciou diretamente no processo de desenvolvimento da atividade lúdica). Então, tratou-se que a apresentação do jogo atual mesclaria leitura das orientações de Porena com interpretações do educador e a prática imediata de cada ação proposta para atividade, momentos esses que se articulariam e que poderiam, a qualquer instante, serem interrompidos pelos jogadores, a fim de apresentarem suas dúvidas, questionamentos, interpretações. Com esse passo-a-passo finalizado, executar-se-ia o jogo novamente, sem recorrer ao texto, mas às memórias, percepções e entendimentos acerca do mesmo.

Iniciada a leitura do texto, foi sinalizada sua relação com o *Gioco 2*, frente à orientação de que, para a execução das duas práticas, os instrumentos escolhidos poderiam ser os mesmos (de famílias iguais ou distintas, com um âmbito de fácil execução). A orientação quanto a sequência de notas (âmbito tonal ou modal) também expressa relação com os jogos passados, tanto o *1* quanto o *2*, embora a realização de desses independa uns dos outros. Elencou-se a escala de Dó Maior para essa atividade, compreendida entre as notas Dó<sup>3</sup> e Dó<sup>4</sup> e elegendo-se, assim, a tonalidade maior como âmbito musical para o jogo. Os instrumentos foram 3 flautas doces soprano.

Foi tratado que todo o exercício giraria em torno da nota Dó<sup>3</sup>, ou seja, gravitaria (nas palavras de Porena) em torno da tônica. Dessa maneira, para o jogador **B**, toda vez que qualquer nota fosse executada por **A**, ele deveria repetir a mesma e voltar para a tônica, isto é, das duas notas executadas por **B**, a segunda seria sempre a tônica. Essa orientação foi verificada na prática e observou-se que o jogo explorava um sentido de repouso e finalização dados pela

constante presença da tônica, sensações típicas do Sistema Tonal que se pauta na relação expectativa/tensão *versus* relaxamento/repouso.

O educador tornou-se o jogador **A**. Realizada a leitura de que deveria propor ao jogador **B** um intervalo qualquer, à vontade, iniciando o jogo sempre pela tônica (Dó3), foi tocado um intervalo de segunda maior (Dó3 – Ré3), questionando os jogadores a respeito de qual intervalo musical fora tocado, ao qual a jogadora 6 respondeu “segunda maior”, confirmado pelo jogador 7. Retomou-se a leitura.

Sugerindo que o jogador 7 fosse **B**, o educador informou que tal jogador deveria repetir a nota de chegada de **A** tocando, logo em seguida, a tônica escolhida para o jogo. Questionado sobre quais seriam tais notas (chegada e tônica), **B** respondeu “Ré e Dó” e, assim, jogaram. **B** apresentou, através da prática musical, o que havia assimilado e internalizado em relação às propostas do jogo, elucidando de forma clara e prática o processo mediacional que se deu no momento entre ele e o educador, assim como entre ele e os signos internos dos quais se apropriou para o processo mental de decodificação.

**A** começou a variar os intervalos propostos partindo, sempre, da tônica. Assim, tocava Dó – Ré, Dó – Sol, Dó – Si, etc., seguido por **B** que procurava identificar a nota de chegada, finalizando sua ação na tônica Dó3. Algumas repetições correspondiam com as notas de chegada dadas por **A**, outras não, o que incorria em risadas, reorganizações e retomada do jogo. Mais uma vez, a essência da prática lúdica ganhava forma no comportamento de jogador dos participantes: via-se o divertimento. Até esse momento, não havia nenhum pulso pré-estabelecido para o jogo.

Para ilustrar como se daria a finalização do jogo, ao invés de explicar, **A** tocou duas notas Dó3, que foram repetidas, duas vezes por **B**, ou seja, esse último executou as duas colcheias propostas por Porena para o encerramento da prática, como mostrado na Figura 7. Desse modo, ficou acordado que, toda vez que **A** executasse Dó3 – Dó3, seguido da repetição Dó3 – Dó3 por **B**, o jogo se encerraria. A partir desse momento o elemento rítmico foi inserido na atividade musical.

Informando que, dos jogos realizados até então, esse era o primeiro para o qual o compositor italiano apresentava uma sequência rítmica a ser seguida e executada, o educador sugeriu que retomassem o pulso utilizado para o momento do aquecimento sendo que, sobre esse, seria realizada uma sequência rítmica delimitada por um compasso quaternário, no qual cada tempo/pulso corresponderia a uma semínima (ter-se-ia, então, um compasso 4/4). Seguindo a pulsação escolhida, **A** executou uma sequência na qual sua nota de partida durou dois tempos e a de chegada, um. Configurou-se a primeira parte rítmica do jogo, expressa por

uma mínima (primeira nota, nota de saída, dois pulsos) e uma semínima (segunda nota, nota de chegada, um pulso), para as quais **B** responderia, no quarto tempo do compasso, com dois sons curtos correspondentes a duas colcheias. Durante todo esse processo os termos mínima, semínima e colcheia foram evitados, a fim de que a atenção se voltasse para a prática musical e não para a formação de conceitos *a priori*. Dessa maneira, a descrição que acabara de se apresentar se fez no jogo entre **A** e **B**, e não na explicação do educador. Na sequência do jogo, os temas mencionados foram inseridos no contexto. Seguiu-se a prática.

**A** propôs um intervalo qualquer para **B**, pedindo que esse repetisse a nota de chegada sem o ritmo pré-estabelecido e, numa segunda jogada, realizasse a execução das duas colcheias inserindo-as no quarto tempo (pulso quatro) do compasso. Seriam duas situações se intercalando, com e sem determinação rítmica, a fim de que o jogador identificasse, na prática, a diferença entre esses dois momentos. O momento de execução arrítmica se efetivou sem nenhum problema. Sem o compromisso de ajustar sua execução rítmica dentro de um padrão, **B** tocou livremente. Quando da repetição, as colcheias não aconteceram. O que se teve foi, novamente, uma execução livre que quase se associou à realização de duas semínimas, cada uma em um devido pulso. Numa nova tentativa, o mesmo fato foi evidenciado, o que levou o educador a tocar a finalização rítmica sobre colcheias, sendo imitado pelo jogador **B** que, nesse momento, realizou a proposta rítmica como apresentada pelo compositor italiano.

A fim de evidenciar a linha rítmica prescrita para o jogo, eventualmente o educador a cantava, o que de certa maneira otimizou a memorização da mesma por parte dos jogadores. O jogo se desenvolveu por algum tempo entre o educador, na qualidade de jogador **A**, e o participante 7, na qualidade de **B**. Entre erros e acertos, ora rítmicos, ora melódicos e que por vezes foram autocorrigidos sem a interferência do educador, não ocorreram eventos que transgredissem o momento do jogo. Seguiu-se a prática entre educador (**A**) e a jogadora 6 (**B**) que, até então, assistia atentamente às explicações e vivências, interrompendo com dúvidas e questionamentos, quando necessário.

A jogadora 6, com conhecimento técnico específico em flauta doce, não apresentou especificidades para a realização do jogo, porém, era interessante perceber que, a cada intervalo identificado, tocado e realizado por ela, vinha um questionamento: “É isso?”. Essa situação é apresentada não com o intuito de tratar a respeito de uma possível estranheza da jogadora frente à prática realizada, mas sim de relacionar tal comportamento à necessidade ou preocupação de validação de suas ações por parte do educador. Evidencia-se, mais uma vez, a relevância do professor enquanto mediador do processo de desenvolvimento e da aprendizagem do indivíduo.

Retornando às regras do jogo, o educador deixou de realizar a tônica nos intervalos musicais que propunha. Ela se manteve, somente, como ponto de partida, experimentando-se o que Porena propunha a respeito do executante A implicar ou não a tônica nos intervalos tocados. Após a informação dada, a jogadora 6 interrompeu, questionando: “Independente disso, quando você tocar Dó – Dó, acabou!”, relacionando “disso” com a retirada da tônica do jogo de A, o que foi confirmado pelo educador. Nessa altura do jogo, lendo, interpretando e tocando, nota-se, pelo comentário da jogadora, que as regras já estavam impressas na prática musical. Quando o educador parou de realizar a tônica recorrentemente, o desafio aumentou. Havia mais erros e mais gargalhadas!

Desde que o elemento rítmico foi inserido no jogo, uma pulsação era proposta pelo educador que batia os pés no chão, marcando um andamento nem muito lento, nem muito rápido para a atividade. Porém, na etapa em que o jogo já se encontrava, com todas as regras já experimentadas, explorou-se a possibilidade de tocar seguindo um pulso marcado por metrônomo, o que foi feito durante a prática com os dois jogadores, sendo mais rápido com a jogadora 6 e mais lento com o jogador 7. Chama a atenção o fato de, ao reduzir o andamento para o jogador 6, ampliando o tempo de mentalização sobre o que fazer e o que tocar, os erros eram mais presentes (embora poucos). Talvez, com um maior tempo para se processar o que fazer e não fazer, perdia-se na condição métrica imposta pelo metrônomo, ao passo que o andamento mais rápido impelia em tocar de forma mais mecanizada, sem pensar no processo. O jogo foi encerrado comemorando-se erros e acertos como vitórias, vitórias essas que não estavam, em momento algum, em contraposição à perdas, visto que o jogo aqui explorado não tinha caráter de competição.

#### **3.4.3.5. Avaliação - Impressões do educador**

Durante o momento de aquecimento realizado como preparação para esse jogo, foi observado que, tanto a jogadora 6 quanto o jogador 7, não olhavam mais para as mãos ao executarem a escala de Dó Maior, tocada em graus conjuntos. Acredita-se que, tal fato, expressa uma apropriação dos elementos musicais apresentados e trabalhados nos momentos anteriores, justificando a estruturação da Oficina enquanto desdobramentos de atividades que são sequenciadas nos vários encontros que se seguem.

Porém, ao inserir um elemento novo na etapa do aquecimento e relacioná-lo ao jogo propriamente dito, tanto um participante quanto o outro olhavam para as mãos do educador quando eram tocados intervalos musicais construídos por graus disjuntos, ou seja, por saltos. O desafio quanto à percepção melódica aumentou significativamente. Se era tocado um intervalo

já familiar, como o de segunda maior expresso, por exemplo, na relação Sol – Lá, prontamente os participantes reproduziam tais notas. Porém, se o intervalo compreendesse uma extensão maior, como Dó – Si, os jogadores percebiam, pelas reações, que o intervalo tocado era diferente daquele que já estavam familiarizados e que, para executá-lo, deveriam a copiar as mãos uns dos outros.

Durante o *Gioco 4*, cheio de detalhes e compreendido como elaborado por etapas, os elementos mediadores foram muitos, tanto internos quanto externos. Quanto aos signos internos, mediadores do processo numa relação subjetiva entre jogador e seu processo mental, não se tem elementos satisfatórios que permitam tratá-los e analisa-los aqui. Quanto aos mediadores externos entende-se que, além da relevância do educador e da contribuição entre os pares, dado o nível de dificuldade do jogo a visualização das configurações de dedos das mãos foram de particular efetividade para o desenvolvimento do jogo, assim como a própria flauta doce. O jogo imitativo se fez oportuno.

Fator característico desse jogo se compará-lo aos outros aqui descritos, o aspecto rítmico da proposta musical foi um diferencial e um desafio. Se por um lado tal elemento sugeriria maior sensação de que estavam, através do jogo, compondo linhas melódicas concebidas idealmente como música, por outro, tal aspecto evidencia a territorialização na qual, por vezes, tanto aluno quanto professor se encontram determinados e “encaixotados” em padrões rítmicos previamente estabelecidos. A provocação que se apresenta não objetiva criar juízos de valor quanto à validade de se utilizar ou não padrões rítmicos pré-determinados para um fazer musical que se conceba enquanto educação musical, mas sim elucidar para as diversas possibilidades musicais existentes, pautadas numa prática que se faça criativa, podendo se estabelecer e recorrer à existência ou não de um pulso. Indaga-se a respeito de uma ampla variedade de elementos possíveis para serem explorados na criação musical.

Quanto ao aspecto melódico, como já observado, a execução de intervalos amplos (Dó – Si, por exemplo) implicou num desafio maior para a realização desse jogo. Constantemente os alunos recorriam ao apoio visual para identificar qual nota era tocada o que, por vezes, deixava a escuta ativa e atenta em segundo plano, mas não menos relevante. Importante pontuar que o educador deve evitar “puxar o tapete” do participante, criando desafios que, para o momento, talvez não se tenham respostas. Acredita-se na efetividade de se olhar para o jogo baseado em níveis de gradação do mesmo, níveis esses que não são excludentes e devem se articular a todo momento, feito uma espiral.

Uma vez que é dada voz aos participantes, nesse encontro pôde-se perceber que esses se encontravam mais à vontade, tanto para intervir com questionamentos, apresentar dúvidas,

contribuir com explicações sobre o que entenderam do jogo, quanto para se divertirem os “erros” cometidos durante a prática lúdica. Acredita-se que ênfase estava, realmente, no jogo e no divertimento pelo mesmo, e não na autopunição a respeito de “errei ou acertei o que era para fazer?”. Jogou-se por jogar.

Outro fato curioso desse encontro foi a conduta de espectador do jogador 7, enquanto a prática se dava entre o educador a e jogadora 6. O referido jogador, mesmo não tocando as notas que eram propostas para a atividade (afinal o jogo se desenvolvia com os outros dois participantes), permanecia extremamente atento a todas as configurações de dedos que eram feitas pelos executantes, mexendo os seus próprios dedos, procurando articular e identificar, em sua flauta, como executar tais notas, sem propriamente tocá-las. Ele estava no jogo, mesmo sem pertencer ao jogo!

O jogo tornou-se mais fluido. Os participantes tocavam e “dançavam” na cadeira. Fazia-se música! Em seus perfis tão particulares, os jogadores se mostraram envolvidos com o processo e com a prática lúdica, potencializados em sua autonomia para criar, o que, provavelmente se deu, pelo ato criativo e fator de aprendizagem viabilizados pelo jogo musical enquanto prática lúdica.

Em dado momento, a jogadora 6 pensou “em voz alta”: “Fiquei com vontade de fazer isso com a minha filha no piano, também. Dá prazer no piano!”. Sem recorrer às proposições de Porena, a jogadora, por si, estabeleceu conexões entre o momento presente e um possível momento futuro, deslocou a atividade externa realizada com a flauta doce, para uma atividade interna que se fará com um piano e sua filha, num movimento no qual a imaginação, numa perspectiva vigotskiana, foi acessada através o jogo. Nessa altura do encontro, o jogo havia finalizado, mas a situação de jogo ainda pairava no ar, o que se constata pela colaboração da jogadora e pelas formulações de Huizinga.

Ao encerrar, o educador comentou como esse tipo de atividade faz com que o ato composicional flua, de forma natural, o que foi corroborado pela jogadora 6, ao dizer: “Fica mais natural né, porque se sentar e falar ‘gente, vamos compor’, já era!”

### **3.5. Alunos protagonistas – apresentação das entrevistas semiestruturadas**

Uma entrevista semiestruturada (Anexo D) foi proposta aos participantes, a fim de colher suas impressões acerca dos encontros e atividades realizadas; dos possíveis desdobramentos e utilização dos jogos em suas práticas profissionais. Estruturada em quatro partes, a primeira versa sobre o perfil do participante; a segunda sobre a motivação para

participar do FlauTear; a terceira sobre a participação nos encontros e impressões acerca dos jogos realizados; e a quarta sobre possibilidades de adaptação e realização das propostas na vida profissional desses alunos.

Realizada de forma voluntária, tem-se que as jogadoras 3, 4 e 5 são as participantes do *Gioco 1*. Os jogadores 6, 7, 8 e 9 são os participantes do *Gioco 2*, sendo que 6 e 7 também participaram do *Gioco 4*. A jogadora 1 e o jogador 2 não configuram os executores dos jogos aqui descritos. Acredita-se na relevância de suas contribuições por terem participado do FlauTear desde o surgimento do grupo e por terem jogado todas as propostas aqui descritas, porém em outros encontros que não os elencados para este texto.

Com o intuito de garantir fidelidade aos argumentos de cada participante as entrevistas se apresentam exatamente como respondidas por eles. Ficou a critério do entrevistado falar sobre sua experiência durante os encontros conforme lhe convinha. Nesta seção é apresentada uma síntese da entrevista que fora aplicada. Para maior compreensão a respeito das percepções de cada participante, aconselha-se a leitura das entrevistas transcritas na íntegra no Anexo E.

PRIMEIRA PARTE								
<b>1. Qual sua Idade?</b> Entre 34 e 55 anos.								
<b>2. Você possui formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário?</b>								
Seis integrantes possuem formação musical prévia.					Três integrantes não possuem formação musical prévia.			
<b>3. Possui experiência com a Flauta Doce anterior à participação nos encontros do FlauTear?</b>								
Seis integrantes possuem formação musical prévia.					Três integrantes não possuem formação musical prévia.			
<b>4. Você dá aulas de música?</b>								
Sete integrantes possuem experiência docente.					Dois integrantes não possuem experiência docente.			
<b>5. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula criativa?</b>								
Jogadora 1	Jogador 2	Jogadora 3	Jogadora 4	Jogadora 5	Jogadora 6	Jogador 7	Jogadora 8	Jogador 9
Com Repertório diversificado;  Onde há Integração entre linguagens artísticas;  Próxima à realidade do aluno.	Na qual o aluno é o centro do processo;  É uma aula participativa;  Onde há Exploração do conhecimento.	Pautada na exploração, descoberta, liberdade;  Desprovida de caráter metódico e de regras.	Uma aula onde criatividade e música são indissociáveis.	Diversificada;  Pautada na exploração auditiva, concentração, coordenação motora, improviso;  Onde o aprendizado está relacionado com o instrumento musical.	Participativa;  Diversificada quanto aos métodos;  Flexível;  Pautada na troca entre professor e aluno.	Aula coletiva;  Onde há uso de instrumentos.	Pautada na liberdade de criação.	Aula leve;  Com objetivos claros.

<b>6. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula lúdica?</b>								
<b>Jogadora 1</b>	<b>Jogador 2</b>	<b>Jogadora 3</b>	<b>Jogadora 4</b>	<b>Jogadora 5</b>	<b>Jogadora 6</b>	<b>Jogador 7</b>	<b>Jogadora 8</b>	<b>Jogador 9</b>
Determinada pela idade dos alunos;  Repertório voltado para esse aluno.	Sem regras, alegre, com desafios, brincadeira, jogos, prazer e diversão.	Descontraída; Divertida; Diversificada; Transformadora; Interativa, leve, solta; Viabilizadora do processo de criação musical.	Aula não enfadonha;  Pautada em jogos.	Uma aula que estimule o raciocínio, o coletivo, o criativo e torne o aprendizado mais divertido, agradável e natural.	Dinâmica;  Baseada em jogos.	Aula baseada em jogos que viabilizarão a comunicação entre os alunos de forma musical.	Divertida;  Prazerosa;  Baseada em brincadeiras e jogos.	Estimula o uso da imaginação;  Alegre, descontraída;  Via o bem estar do aluno.
<b>7. Para você, qual o papel e a importância do educador durante as aulas de música?</b>								
<b>Jogadora 1</b>	<b>Jogador 2</b>	<b>Jogadora 3</b>	<b>Jogadora 4</b>	<b>Jogadora 5</b>	<b>Jogadora 6</b>	<b>Jogador 7</b>	<b>Jogadora 8</b>	<b>Jogador 9</b>
Elo	Coordenador e Mediador das diferenças.	Peça fundamental;  Ponto de conexão.	Facilitador;  Motivador.	Intermediador;  Incentivador do aprendizado.  Condutor.	Condutor;  Construtor do aprendizado junto ao aluno;  Propõe trocas;  Fundamental.	O educador é o norte dentro do processo de aprendizagem;  Estimula e guia o aluno em seu caminho.	Conduz o aluno ao conhecimento;  Estabelece a relação do aluno com esse conhecimento.	Fundamental;  Viabilizador do processo de aprendizagem.

Quanto ao perfil dos participantes, dos nove entrevistados seis eram mulheres e três homens, com faixa etária entre 34 e 55 anos. Desses, seis possuíam alguma formação musical prévia ao ingresso no curso de Licenciatura em Música e três não possuíam nenhum tipo de formação específica. Quanto ao contato com a flauta doce, apenas três não possuíam qualquer experiência prévia ou contato com o referido instrumento. Sobre a prática docente enquanto professor de música, sete possuíam experiência na área e dois não.

Ao caracterizar uma aula de música enquanto criativa, nota-se uma série de consonâncias com o que fora descrito sobre práticas criativas em música no capítulo 2 deste trabalho como, por exemplo: o caráter flexível, diversificado e adaptável das aulas; conteúdos que dialogam com as necessidades do aluno, protagonista do processo de ensino e aprendizagem musical; aula participativa e estimulante, desprovida de padrões fixos; pautada na liberdade de criação e experimentação.

Quanto ao caráter lúdico da aula de música, também são encontradas consonâncias com o que é proposto neste trabalho; a saber: a relação do lúdico com a utilização de jogos para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem; o prazer e a diversão como norteadores da prática proposta; o caráter coletivo da aula, que se dá tanto em grupos como em pares; o estímulo à imaginação, possibilitando um possível deslocamento do tempo, dado que o jogo ocorre numa situação ideal que está deslocada da vida real, cotidiana. Porém, nota-se que há certas discordâncias do que é proposto como aula de música enquanto jogo.

Frente ao proposto no Capítulo 2, foi visto que o jogo é dotado de regras, circunscrito num determinado tempo e espaço, e quem determina o caráter de jogo para uma certa atividade, são os próprios jogadores. Nas respostas colhidas juntos aos entrevistados nota-se, por exemplo, a percepção por parte desses de que na situação de jogo as regras não se fazem presentes o que não procede, segundo a fundamentação teórica aqui utilizada.

Outra discordância encontrada é a percepção de que o lúdico é determinado pela faixa etária e não pela ação do jogador. Em situação de jogo, a faixa etária não é determinada para caracterizar se uma atividade é lúdica ou não. Quem determina são os participantes/proponentes do jogo.

Quanto ao papel do educador no processo de ensino e aprendizagem viabilizados pela aula de música em caráter de jogo, parece ser de comum acordo que esse é o mediador de todo o processo; peça fundamental para que se estabeleça um vínculo entre o que se propõe na aula/jogo (conteúdo) e os destinatários últimos de tal aula (os alunos).

SEGUNDA PARTE								
1. O que lhe motivou a participar dos encontros propostos?								
Jogadora 1	Jogador 2	Jogadora 3	Jogadora 4	Jogadora 5	Jogadora 6	Jogador 7	Jogadora 8	Jogador 9
Convite do professor;  Maior contato com a flauta doce.	Curiosidade musical;  Empatia com o professor;  Aquisição de conhecimento e experiência com atividades lúdicas;  Encontros divertidos e prazerosos.	Aguçar a percepção musical;  Identificação com o fazer musical;  Compreender dificuldades e aptidões;  Conhecimento de novos recursos sonoros.	Aprender;  Experimentar novas maneiras de práticas didáticas;  Conhecer melhor a flauta doce.	Conhecer mais sobre o instrumento flauta doce;  Aprender formas novas de ensino musical.	Serem atividades relacionadas com a flauta doce;  Interesse pelos jogos propostos.	A proposta informal e o caráter lúdico das aulas.	Conhecer uma nova forma de apresentar a música aos alunos.	Aprendizado em grupo;  Atividades práticas.
2. Você já conhecia <i>Kinder-musik</i> , material utilizando durante os encontros?								
Nenhum dos nove entrevistados conheciam <i>Kinder-musik</i> .								
3. Em sua opinião, os encontros realizados possuíam um caráter criativo?								
Todos os entrevistados concordaram que os encontros possuíam um caráter criativo.								
4. Em sua opinião, os encontros realizados possuíam um caráter lúdico?								
Todos os entrevistados concordaram que os encontros possuíam um caráter lúdico.								
5. Em sua opinião, qual foi o papel e a importância do educador musical durante os encontros realizados?								
Jogadora 1	Jogador 2	Jogadora 3	Jogadora 4	Jogadora 5	Jogadora 6	Jogador 7	Jogadora 8	Jogador 9
Máxima importância.	Papel fundamental.	Condutor.	Facilitador.	Orientador e condutor.	Instigador.	Fundamental; encorajador.	Importantíssimo.	Importante e condutor

Quanto à participação dos entrevistados no grupo FlauTear, tem-se como disparador os mais diversos motivos, a saber: convite, empatia e identificação com o professor; possibilidade de maior envolvimento com a flauta doce, experimentando tanto seu potencial enquanto instrumento performático quanto musicalizador; curiosidade e ampliação do conhecimento musical e acuidade auditiva; aquisição de novas experiências com atividades lúdicas pautadas em novas abordagens músico-pedagógicas; o caráter lúdico, prazeroso e informal dos encontros; melhor compreensão do fazer musical através da prática com a flauta doce; apuração de aptidões e dificuldades musicais; interesse pelas propostas dos encontros. A respeito dos jogos propostos nos encontros, nenhum entrevistado possuía conhecimento prévio acerca de *Kinder-musik*.

Quanto ao caráter criativo dos encontros, os entrevistados apresentaram olhares distintos e que dialogam com as proposições acerca de práticas criativas no ensino de música. Tem-se como indicativo de tal característica, por exemplo, o modo como o professor articulava os encontros frente à participação de perfis tão diversificados, com faixas etárias distintas; com e sem experiência prévia com a flauta doce. O caminho encontrado para articular o conteúdo, de forma que esse contemplasse tanto iniciantes no instrumento quanto alunos já familiarizados com a flauta, também foi um indicativo da característica aqui descrita.

A respeito do caráter lúdico dos encontros, os entrevistados também trouxeram contribuições distintas, que de maneira efetiva dialogavam com o conceito de lúdico apresentado nesta pesquisa. Sobre esses, pode-se elencar: a brincadeira como viabilizadora dos encontros; o prazer e divertimento presentes durante os jogos realizados; a liberdade de exploração e criação frente a provocações feitas pelo professor; o caráter coletivo das atividades realizadas, ora em duplas, ora em pares; a apresentação de regras para a realização dos jogos realizados, regras essas que delimitavam a atenção durante o jogo para um foco específico, num determinado período de tempo e espaço; o deslocamento da vida real/cotidiana, ao relatarem que o cansaço presente antes do encontro se dissolveu durante as atividades.

E sobre o papel do educador durante o processo de desenvolvimento das atividades, nota-se que a ação mediadora não foi identificada a partir da utilização de tal termo, mas os entrevistados relacionaram ações que se alinham ao papel mediador do educador, tais como: a importância da figura do educador enquanto elo e vínculo entre o conhecimento e o aluno; seu papel de condutor, orientador e facilitador das atividades propostas; sua ação provocativa frente aos desafios que se apresentavam durante os jogos, estimulando a busca por soluções para os mesmos durante o fazer musical.

TERCEIRA PARTE								
<b>1. Como você se sentiu ao realizar tais jogos?</b>								
Jogadora 1	Jogador 2	Jogadora 3	Jogadora 4	Jogadora 5	Jogadora 6	Jogador 7	Jogadora 8	Jogador 9
Gostei bastante.	Bem e alegre.	Experiência agradável, divertida, desafiadora e incentivadora.	Curiosa, confortável, atenta.	Surpresa.	Curiosa; um tanto perdida, aos poucos mais à vontade.	Um pouco envergonhado e aos poucos entendi a riqueza da simplicidade dos jogos.	Tive dificuldade, mas depois foi bem divertido.	Feliz e gratificado.
<b>2. A adaptação dos jogos durante os encontros foi útil ou eficaz?</b>								
Foi unânime entre os entrevistados a relevância de se adaptar os jogos ao contexto e aos participantes envolvidos no jogo.								
<b>3. O que você achou da utilização de <i>Kinder-musik</i> para a vivência de conteúdos musicais?</b>								
Jogadora 1	Jogador 2	Jogadora 3	Jogadora 4	Jogadora 5	Jogadora 6	Jogador 7	Jogadora 8	Jogador 9
Pedagógico e interessante.	Bem-vindo.	Criativo, lúdico e diferenciado na absorção dos conteúdos musicais.	Muito importante e enriquecedor.	Inúmeros aprendizados tanto no âmbito pessoal como no profissional.	Achei muito interessante	Tive uma ótima impressão; aprender jogando em conjunto é muito mais descontraído.	É excelente,	Didático.
<b>4. Em sua opinião, a utilização de tais jogos favoreceria o desenvolvimento de uma prática musical criativa em aulas de música?</b>								
Foi unânime entre os entrevistados que a utilização de tais jogos contribuem e favorecem o desenvolvimento musical criativo em aulas de música.								

De maneira geral, os participantes se sentiram à vontade durante os encontros, quando da realização dos jogos contidos em *Kinder-musik*. A impressão primeira de cada entrevistado partiu de sua percepção quanto ao encontro em si; o contato com pessoas desconhecidas e o início (ou retomada) de experimentações musicais num instrumento que ainda então não dominavam: a flauta doce. Destaco aqui o caráter socializador dos jogos desenvolvidos.

Embora o objetivo primeiro fosse veicular elementos da linguagem musical através da realização de tais jogos utilizando a flauta doce, observa-se, nas declarações dos entrevistados, que o fazer musical pautado nos jogos elencados a partir de *Kinder-musik* teve, inicialmente, um caráter socializador. Foi recorrente a percepção de que o prazer e o divertimento presentes no jogo promoveu certa proximidade entre os jogadores para, posteriormente, identificarem a eficácia das propostas para o ensino de música propriamente dito.

Quanto a eficácia e utilidade dos jogos para troca de experiências musicais a partir de um fazer criativo, foi unânime a percepção de tal benefício. Certos de que os jogos contidos em *Kinder-musik* podem viabilizar uma prática musical lúdica e estimuladora da criatividade, os participantes se utilizaram dos jogos para além dos encontros do FlauTear, o que p<sup>o</sup>de ser identificado na fala da jogadora 1, por exemplo.

Entre os outros jogadores, nota-se a valorização acerca das possibilidades adaptativas dos jogos; a diversidade de caminhos para se utilizar os jogos, quando compartilham que esse viabilizaram tanto uma compreensão mais efetiva dos conhecimentos musicais quanto do próprio manuseio da flauta doce; a liberdade de experimentação que os jogos permitem, mesmo sendo pautados em regras pré-estabelecidas; a possibilidade de rever e ampliar a prática docente a partir das propostas contidas em *Kinder-musik*, viabilizadoras de um fazer musical potencializador e estimulador do ato criativo e autonomia dos jogadores/músicos/alunos.

**QUARTA PARTE**

**8. Partindo de suas percepções acerca dos encontros realizados, qual a importância, tanto para educador quanto para educando, de uma prática criativa no âmbito do ensino e aprendizagem musical?**

<b>Jogadora 1</b>	<b>Jogador 2</b>	<b>Jogadora 3</b>	<b>Jogadora 4</b>	<b>Jogadora 5</b>	<b>Jogadora 6</b>	<b>Jogador 7</b>	<b>Jogadora 8</b>	<b>Jogador 9</b>
Um aprende com o outro; Há saberes diversos.	O ganho e o desenvolvimento com certeza são de ambos os lados.	Amplia o interesse do aluno;  Permite integração, expressividade, confiança, liberdade, abertura, desafios.	Fa  cilitadora do processo;  É dinâmica.	Viabilizadora das experiências musicais.	Possibilita troca e abrange a diversidade.	Fortalece a autoestima do aluno;  Capacita o professor.	Abrangente;  Promotora do desenvolvimento do aluno e professor.	Po  ssibilita troca de experiências;  É descontraída..

**9. Você utilizou ou se baseou nas propostas desenvolvidas durante os encontros para desenvolver alguma prática sua, seja como educador musical (por exemplo, planejando alguma atividade), seja como performance (revendo sua prática de estudos)?**

Sete, dos nove participantes, empregaram as propostas em sua prática docente. Os outros dois descreveram que não aplicaram por não estarem atuando como professor de música.

Corroborando com o que fora colocando acerca de práticas criativas para o ensino de música, os entrevistados trouxeram as mais diversas contribuições sobre os benefícios do estímulo à criatividade e da exploração do ato criativo para o fazer musical. No entanto, entende-se que, mesmo constatada a pluralidade a respeito do que é uma prática criativa em educação musical, há consonâncias quanto ao que fora conceituado sobre tal terminologia.

A riqueza acerca da diversidade constatada em suas falas se alinha às provocações de que as percepções a respeito do que é ser criativo e como estimular tal fazer está diretamente relacionado ao contexto, aos indivíduos ali inseridos e como esses conduzem suas ações para determinado fim.

Nota-se uma consonância entre os entrevistados a respeito do caráter criativo dos encontros, porém, cada um desses levou seu olhar para um aspecto muito particular dos encontros para caracterizá-los enquanto tal: ora o foco estava no repertório utilizado (os jogos); ora na maneira como o educador conduzia as propostas das atividades; ora no caráter coletivo e colaborativo das vivências, etc; constatando-se a multiplicidade de interpretações possíveis a respeito do que é criatividade e ser criativo em aulas de música.

Sobre a utilização dos jogos em suas práticas docentes, constata-se a viabilidade de tal prática. Todos os entrevistados que se encontravam em exercício docente, momento ou outro levaram as propostas de *Kinder-musik* para suas salas de aulas, dadas as devidas adaptações, como era o proposto durante os encontros do FlauTear.

Essa utilização das propostas para além dos encontros realizados significa e valoriza cada vivência musical realizada. Com o intuito inicial de viabilizar conteúdos da linguagem musical através de *Kinder-musik*, os participantes encontraram ali um rico material a ser explorado por eles nos mais diversos contextos, o que autentica a utilização de tais jogos para o ensino de música.

Há de se observar que as adaptações realizadas durante os encontros do FlauTear exerceram um papel importante e crucial para que os participantes compreendessem e visualizassem possibilidades de utilização do *Kinder-musik* em suas práticas.

Quando o jogo era realizado exatamente como proposto por Porena em, em seguida, adaptado para flauta doce, em duplas, trios, quartetos, um gatilho era disparado: “é possível adaptar também para a prática de meu instrumento, de meus estudos, de minha performance”. É que fora feito, por exemplo, pela jogadora 1 ao adaptar tais práticas à vivência musical com o violoncelo e também com a jogadora 5, utilizando as propostas ao piano.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

##### POR UMA PRÁTICA QUE SE FAÇA LÚDICA, EMERGENTE E CRIATIVA

Na busca por fundamentos que sustentassem um fazer musical enquanto ativo, criativo, não formatado dentro de padrões pré-estabelecidos, encontrei, nas propostas de Boris Porena, contidas em *Kinder-Musik*, um possível caminho que viabilizasse tal prática, de maneira reflexiva, investigativa, argumentativa, artística, criadora. Impelido pela possibilidade de aplicação de tais propostas em minha prática enquanto educador musical, debruicei-me numa pesquisa que me levou por caminhos que, em momento algum, imaginei que iria percorrer.

*Kinder-musik* era, até então, um livro com propostas de atividades musicais diversas e que, na capa, levava o nome de seu autor, o qual eu não fazia ideia de quem era e acredito que, baseado na escassa bibliografia em português a respeito do referido autor (salvos os artigos de Pontes, 2018; 2019) e da inexistência de pesquisas acadêmicas que tenham relatado a utilização dos pressupostos do compositor italiano em práticas de educadores musicais brasileiros (ao menos até a finalização deste trabalho), Porena seja desconhecido pela grande maioria envolvida com a educação musical no Brasil (ou conhecido por poucos, como preferir!).

O envolvimento com *Kinder-musik* disparou em mim certas angústias que necessitavam serem sanadas: Quem é Boris Porena? O que é *Kinder-musik*? O que é tomado como criatividade no contexto de *Kinder-musik*? E no âmbito da educação? E da educação musical? O que se entende por práticas criativas no ensino de música? O que é jogo musical, dado que *Kinder-musik* está repleto de propostas idealizadas em caráter de jogo? Antes, o que é jogo? *Kinder-musik*, então, se configura jogo musical? Por quê? E tal jogo pode ser utilizado em aulas de música? Caso sim, ao ser utilizado nesse contexto, vira material pedagógico, certo? Errado? Se não for jogo, então é brinquedo? Ou é brincadeira? Tomado como jogo que será utilizado num contexto educacional, esse jogo se faz educativo? E o papel do professor nessa história toda? Ele ensina? Ele aprende? Ele media? Se media, o que é mediação? Só o professor tem o “poder” de mediar o processo de desenvolvimento e aprendizagem musical pautados em *Kinder-musik*? Quais os outros possíveis mediadores desse processo? Quais elementos da linguagem musical são possíveis de serem vivenciados através de *Kinder-musik*? Como elencar tais elementos? É possível viabilizá-los através da flauta doce? Em qual contexto? Por que Oficina de Música? E quem são os personagens inseridos nesse processo de fazer musical viabilizado através de Oficinas de Música? O fazer musical baseado em *Kinder-musik* se faz jogo musical na qualidade de prática e aprendizagem criativas? Ufa!!!

Boris Porena é um divisor de águas. Há um “antes” e um “depois” no ensino musical italiano em função de sua presença marcante e significativa nas discussões a respeito da filosofia, educação, música, política, da humanidade como um todo (isso, claro, para aqueles que conheceram e se apropriaram de suas ideias em seu país e em suas práticas). Com vasta publicação em sua língua materna, agora mais acessível dada a organização editorial realizada por seus colaboradores em 2017, acredita-se na viabilidade e importância de se entrar em contato com seus pressupostos, conhecê-los, compreendê-los, interpretá-los e discutir com eles, não somente para fundamentar uma prática musical que se faça criativa e que se expanda aos limites impostos pela sala de aula, mas para que se compreenda o alcance de tais formulações, ao instigar-nos a olhar para o outro além de nós mesmos, seja esse outro alguém próximo como um familiar ou amigo, ou um habitante do outro lado do globo terrestre.

*Kinder-musik* é um material dotado de criatividade e ludicidade. Criatividade que emerge de uma motivação pessoal, mas se efetiva enquanto coletiva, inserida num contexto plural, significando-se no grupo onde surgiu e se caracterizando enquanto elemento cultural. Ela se faz no meio social, estrutura-se a partir de elementos da cultura material e é significada enquanto potencial de desenvolvimento humano. Entende-se que é esse o aspecto criativo implícito na obra de Porena, a qual se funde o caráter de jogo, elemento tomado por seu caráter funcional e viabilizador do amadurecimento de processos externos e internos do indivíduo, processos esses que, num movimento contínuo estabelecido na relação homem – meio – mente, impulsionam o desenvolvimento da consciência, da individualidade, do ato criativo. Frente ao exposto durante a pesquisa, muitas são as asserções a respeito do que é jogo e o que é criatividade. Porém, a que fora agora apresentada, dialoga com os questionamentos iniciais previstos como norteadores desta pesquisa e resultantes nesse texto.

A efetividade da utilização de *Kinder-musik* para o desenvolvimento da aprendizagem musical foi tratada através do relato de três dentre os mais diversos jogos que Porena propõe em sua obra. Mesmo sendo um número muito pequeno de investigações e relatos a respeito de tal efetividade, acredita-se na viabilidade de serem tomados como disparadores de uma reflexão e prática voltadas para a experimentação de *Kinder-musik* na qualidade de material potencializador de um fazer musical criativo e estimulador de desenvolvimento humano. O jogo musical compreendido através da obra não se configura material pedagógico, mas, a serviço da prática docente, é ressignificado enquanto lúdico, criativo e educativo, auxiliando o educador musical ou aquele que queira explorar um fazer musical pautado em práticas criativas para algo além de um processo de desenvolvimento e aprendizagem estabelecidos por sistemas e métodos tradicionalistas.

Ao investigar a respeito da caracterização de *Kinder-musik* enquanto método, observa-se que não há cânones pré-estabelecidos para a utilização da obra enquanto tal, assim como não se configura um material a ser seguido exatamente como foi concebido. A obra não apresenta sequer uma linearidade de execução de suas propostas, ficando a critério do professor de música iniciar suas experimentações tanto pelos primeiros jogos propostos quanto pelos últimos projetos sugeridos. Encontram-se ali propostas abertas, materiais musicais a serem explorados, feitos e refeitos, fundamentados numa ação que relacione o ato criativo e composicional enquanto reflexão – ação – reflexão.

No Prefácio de *Kinder-Musik*, Boris Porena estabelece um diálogo entre compositor e professor de música. Apresenta possibilidades de utilização do referido material, elucidando a respeito de seu caráter aberto e cuidando para não se tomar suas orientações como fechadas e normativas. Na busca por uma aprendizagem criativa que se fundamente no grande jogo musical que é a obra do compositor italiano e incumbido de estimular a criatividade dos envolvidos no jogo, observa-se que o professor tem papel fundamental na aplicação e desenvolvimento das propostas ali contidas, sendo ele um dos mediadores do fazer musical, com autonomia para inventar e reinventar, correndo o risco de ser didaticamente inviável se não levar em conta variantes como contexto e público por ele envolvidos. Dessa maneira, a percepção a respeito do contexto no qual se desenvolverão as atividades, assim como o perfil de seus destinatários últimos, nortearão a sua prática e a condução das experimentações feitas. Embora Porena se dirija, inicialmente, ao professor de música, o compositor termina o Prefácio endereçando seu material a todos aqueles a quem o mesmo possa interessar.

Nos relatos aqui apresentados, muitos foram os instrumentos mediadores. Parte-se do professor enquanto mediador, mas essa função, por vezes, é compartilhada com os pares, com os instrumentos materiais utilizados na prática como, por exemplo, o texto e a flauta doce (nesse caso, em particular) e, também, dá-se numa relação subjetiva, na qual o indivíduo, com base na experiência vivida, decodifica símbolos através de processos mentais para, então, retomar sua prática de maneira consciente e criativa. Nesse processo de mediação, muitos foram os conteúdos da linguagem musical elencados como possíveis de serem viabilizados pelos jogos presentes em *Kinder-musik*, muitos outros ficaram pendentes de serem abordados, surgindo como possíveis utilizações futuras para a obra. Entende-se que o início da prática instrumental também é passível de realização via *Kinder-musik*.

Em caráter de Oficinas de Música, os encontros do FlauTear se tornaram laboratórios de experimentação musical. Se no início corria-se o risco de interpretá-los como formais, baseados num pré-conceito *a priori* engessado em aulas de música estruturadas e fechadas em

um planejamento ideal, em seu desenvolvimento, a essência do ato lúdico norteou as ações do educador e dos participantes, fazendo com que os momentos nos quais *Kinder-musik* foi explorado adquirissem um caráter de jogo, de prática lúdica, ou ainda, de uma grande brincadeira musical, dado que a criança ali identificada não foi determinada por sua idade cronológica, mas por seu comportamento de jogador que jogou por jogar.

Com personalidades muito distintas e histórias musicais ímpares, os envolvidos nos encontros tanto o educador quanto os próprios educandos, significaram cada ação durante os encontros. Vivenciar, na prática, ideias tão complexas se materializando através daqueles que se envolveram no jogo é compreender que um processo de aprendizagem musical criativa se constrói na relação com o outro, na compreensão dos vários universos culturais locais existentes dentro de um mesmo contexto, na certeza de que tal processo se faz humanizador. Educador e educandos, num contínuo movimento de troca, constroem-se e se fazem ressignificados a cada encontro, a cada momento, a cada jogo.

Firma-se a crença de que a utilização de *Kinder-Musik* em contextos promotores de desenvolvimento e aprendizagem musical pode contribuir para a prática e ação docente de educadores musicais, arte-educadores, professores de música, tanto no fazer musical desses quanto de todos aqueles envolvidos no processo de musicalização, estimulando possibilidades de discussão a respeito da obra e elucidando como utilizá-la, percorrê-la, questioná-la e colocá-la em prática, ciente de que essa não se trata de um material fechado e um fim em si mesmo.

Por fim, constata-se a importância e a relevância de uma prática músico-pedagógica que seja reflexiva, que olhe para as diferenças formadoras do contexto no qual se dão, que busque compreender quais são os sujeitos envolvidos no processo de educação musical que se pretende viabilizar. Os procedimentos ilustrados a partir das práticas que envolveram *Kinder-musik* e que se pautaram no princípio da composição musical como ato criativo, incentivaram a escuta ativa e atenta, a tomada de decisões e desenvolvimento da autonomia dos envolvidos, o reconhecimento de si e do outro. Pelas entrevistas apresentadas, nota-se que é um caminho que se caracteriza enquanto prático, musical, lúdico, criativo e atrativo para o mais diverso público, em contraposição ao caráter tecnicista de outras práticas ainda vigentes.

*Por uma prática que se faça lúdica e criativa,  
convido-o a jogar esse grande jogo que é a  
Música!*

## REFERÊNCIAS<sup>126</sup>

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico** [online]. 2009. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>> Acesso em 09 de fevereiro de 2021.

BARROS, F. C. S. **Pedagogias abertas e o modelo de artístico no ensino do violão para iniciante**. 2017. 198 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017.

BEARD, D.; GLOAG, K. **Musicology: the key concepts**. New York: Routledge, 2005.

BEINECKE, V. **Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectiva educacionais**. Educação, v. 37, n.1, 2012, pp. 45 - 60.

\_\_\_\_\_. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa**. Tese (doutorado). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, M. T. A. **Hans-Joachim Koellreutter: a música e a educação em um novo mundo**. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias brasileiras em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2016. Cap. 5. p. 139-160.

\_\_\_\_\_. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2ª Ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas [online]. Linhas Críticas. Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20., jan/jun 2002. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2985>>. Acesso em 15 de maio de 2020.

BUČAN, P. **Entrevista**. 2014. Disponível em: <<https://www.unacitta.it/it/intervista/2413->>>. Acesso em 28 de julho de 2020.

---

<sup>126</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023)

CLARETIANO. **Claretiano – Centro Universitário**. [online]. 2015. Disponível em: <<https://claretiano.edu.br/batatais/institucional>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

CLARETIANO. **Guia Acadêmico de Licenciatura em Música**. [online]. 2019. Disponível em: <<https://mdm.claretiano.edu.br/guiaacadesp/dgmus-musica-licenciatura/>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

CLARETIANO. **Guia Geral – Educação a Distância** [online]. 2017-2019. Disponível em: <[https://mdm.claretiano.edu.br/guiaacad/guia-academico/#Educacao\\_a\\_Distancia](https://mdm.claretiano.edu.br/guiaacad/guia-academico/#Educacao_a_Distancia)>. Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

CLARETIANO. **Curso de Graduação em Música – Licenciatura (EaD) - Projeto Político Pedagógico**. Batatais, 2018. Disponível em: <[https://sgo.claretiano.edu.br/static/projetos/22/original/PPPC\\_M%C3%BAsica\\_2018.pdf](https://sgo.claretiano.edu.br/static/projetos/22/original/PPPC_M%C3%BAsica_2018.pdf)>. Acesso em 25 de fevereiro de 2021.

CUERVO, L. C. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. 2009. 145 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. P. 49-76.

FERNANDES, J. N. **Caracterização da Didática Musical**. Debates. Revista do PPGM/UNIRIO. No. 4. Rio de Janeiro, PPGM/UNIRIO, p.49-74, 2001.

\_\_\_\_\_. **Mil e uma atividades de oficina de música: caderno de exercícios**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2015.

FLICK, U. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTEERRADA, M. T. O. **Ciranda de Sons: práticas criativas em educação musical**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

\_\_\_\_\_. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Musical: propostas criativas**. In: JORDÃO, G. et al. (Coord.). A música na escola. Ministério da Cultura. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 96-100.

\_\_\_\_\_. **Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança**. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2012. Cap. 9. p. 275-303.

FLEITH, D. S. **Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática**. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L T. (Orgs.). Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 33-51.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática**. Revista em Pauta, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002. Disponível em: <[http://ceciliacavalierifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/artigos/019\\_em\\_pauta.pdf](http://ceciliacavalierifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/artigos/019_em_pauta.pdf)>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

FREIXEDAS, C. M. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. 2015. 151 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 3 ed. Cap. 10 e 15. Ática: São Paulo, 1995.

GONÇALVES, L. S.; FILHO, W. D. **Fundamentos da Harmonia**. Batatais, SP: Claretiano, 2015.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1993. 3-51.

KAUFMAN, J.C.; BEGHETTO, R. A.; POURJALALI, S. **Criatividade na sala de aula: uma perspectiva internacional**. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L T. (Orgs.). *Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 53-72.

KISHIMOTO, T. M. [et. Al]; **Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, v. 37, nº 1, p. 191-210, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28279/30122>> Acesso em 10 de abril de 2019.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. In: *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação (org.)*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 15-48.

LATORRE, M. C. R. C. **Sonoridades múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoramusical na contemporaneidade**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014. p. 33-54.

MAGGI, N. R. **A mediação e o desenvolvimento das funções mentais superiores no sociointeracionismo segundo Vigotsky**. In: X SEPesq, Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação. Porto Alegre: UniRitter, 2014. Disponível em: <[https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x\\_sepesq/arquivos\\_trabalhos/2966/335/325.pdf](https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2966/335/325.pdf)>. Acesso em 13 de fevereiro de 2021.

MARINHEIRO, C. A; SANCHES, E. L; ARCHANJO, R. M. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Batatais: Claretiano, 2016.

MARTINO, G. **L'Utopia Possibile: vita, musica e filosofia di Boris Porena**. 1ª Ed. 2004. Zecchini Editore. Varese (Italia). ISBN 88- 87203-25-3. 362p.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**. Revista Intersaberes, 2012. Vol. 7 n.13, p. 8 – 28. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>>. Acesso em 24 de maio de 2019.

MENEZES, E. T. Verbetes lúdico. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. [online]. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/ludico/>>. Acesso em 09 de fevereiro 2021.

**Metalinguagem**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/metalinguagem/>>. Acesso em 26 de julho de 2020.

MORAIS, D. V. **Educação Musical: materiais concretos e prática docente**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2012. Cap. 1. p. 19-39.

MOREIRA, T. O. R. **Escola Nova e Educação Musical: um estudo através de imprensa pedagógica no entre-guerras**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música. Escola de Comunicação e Artes / Universidade de São Paulo. 2019. 247p.

MOREIRA, A. J. **Zoltán Kodály e Heitor Villa-Lobos: duas metodologias que se comunicam**. Educação – Dossiê: Estudos Interdisciplinares em Educação Musical. Revista Científica do Claretiano – Centro Universitário. v. 7. n 3. (jan./jun. 2017). Batatais, SP: Claretiano, 2017. p. 135-148.

NASCIMENTO, M. **Miltons**. Faixa 09 *Bola de Gude, Bola de Meia* Milton Nascimento e Fernando Brant. Brasil: CBS, 1988.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2002. p. 25-40.

PELUSO, D. **Conferência de Abertura**. XXIX Congresso da ANPPOM, Pelotas/RS, 2019. (Informação verbal e anotações do palestrante, cedidas ao autor desta pesquisa).

PENNA, M. **A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música**. In MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

\_\_\_\_\_. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PONTES, S. C. **Boris Porena: a experiência italiana na composição da discussão a respeito dos “tempos de crise”**. In: XI ENCONTRO REGIONAL DA ABEM: “Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos”. Anais. São Carlos/SP - 18 a 20 de outubro de 2018. São Carlos: 2018. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sd2018/regsd/paper/view/3179/1679>>. Acesso em 22 de julho de 2020.

PORENA, B. et alii. **Centro Metaculturale**. 2013. Disponível <<https://www.centrometaculturale.com/wp/chi-siamo/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Didattica per Progetti**. 2014. Disponível em: <<http://www.didatticaperprogetti.it/>>. Acesso em 27 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Metaparole**. 2008. Disponível em: <<http://metaparole.blogspot.com/>>. Acesso em 27 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **L'oblò de Boris Porena**. 2008 - 2018. Disponível em: <<http://borisporena.blogspot.com/>> Acesso em 18 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. **Musica e Società**. 2008. Disponível em: Acesso em <<http://musicaesocieta.blogspot.com/>>. Acesso em 27 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Musica Prima**. In. Porena. B. Le Indagini Metaculturale. Vol. 2, livro 6. Famiglia Porena-Bucan. IIMM, Cantalupo: Itália. 2017.

\_\_\_\_\_. **Esposizione di IMC e di alcuni suoi antecedenti e conseguenti**. In. Porena. B. Le Indagini Metaculturale. Vol. 3, livro 10a. Famiglia Porena-Bucan. IIMM, Cantalupo: Itália. 2017.

\_\_\_\_\_. **Kinder-musik**. Edizioni Suvini. Milão:1973.

\_\_\_\_\_. **Kinder-musik**. In. Porena. B. Le Indagini Metaculturale. Vol. 2, livro 5. Famiglia Porena-Bucan. IIMM, Cantalupo: Itália. 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, M. G. **Práticas musicais**. Batatais, SP: Claretiano, 2016.

STERSI, F.; HERNÁNDEZ, F. **Alternativas de atuação na educação: um caminho para a criatividade**. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L T. (Orgs.). *Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 73-103.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez,2009.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JUNIOR, R. S. **O professor e o ato de ensinar**. *Cadernos de Pesquisa* [online]. São Paulo. V. 35, n. 126, p. 689-698, Dec. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zoia Prestas. *Revista Virtual Gestão de Iniciativas Sociais*. N. 11, junho 2008, pp.

23-36. Disponível em: < <https://atividart.wordpress.com/biblioteca/>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2021.

WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. **Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais**. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L T. (Orgs.). *Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 11-31.

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (FE/USP)

USP - ESCOLA DE ARTES,  
CIÊNCIAS E HUMANIDADES  
DA UNIVERSIDADE DE SÃO  
PAULO - EACH/USP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Boris Porena e Kinder-musik: o jogo num contexto de ensino musical criativo

**Pesquisador:** ADRIANO JUSTINO MOREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 35629620.2.0000.5390

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.207.362

**Apresentação do Projeto:**

É um projeto de Mestrado da ECA-USP. A pesquisa compreende a participação do pesquisador em disciplinas do curso de Pós-Graduação em Música da ECA - USP, a fim de solidificar sua formação teórica e metodológica quanto ao assunto estudado. Será realizada uma revisão de literatura sobre o tema jogo e aprendizagem criativa em Educação Musical, a fim de amparar uma aplicação prática dos "10 jogos a dois" de Boris Porena, contidos em sua obra Kinder-Musik. Tal aplicação terá caráter de pesquisa-ação, utilizando-se da técnica de observação participante durante a realização de encontros para a realização de tais jogos, os quais serão registrados por meios audio-visuais e, posteriormente, transcritos. Para a execução dos jogos, serão realizados encontros junto ao grupo FlauTear, a fim de se observar como se dará a transmissão e recepção de elementos da linguagem musical, previamente estabelecidos, utilizando a flauta doce para a realização desses

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Tomou-se como objetivo primário desta vivenciar os jogos 1, 4 e 7 dos Dieci giochi a due propostos por Boris Porena em Kinder-musik, constatando a eficácia da utilização desses no ensino de música.

Objetivo Secundário:

Como objetivos secundários, elencou-se as seguintes propostas:

- Elucidar quem é Boris Porena, tratando sobre suas ideias músico-pedagógicas.

**Endereço:** Av. Arlindo Bétio, nº 1000

**Bairro:** Ermelino Matarazzo

**UF:** SP **Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-1046

**CEP:** 03.828-000

**E-mail:** cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,  
CIÊNCIAS E HUMANIDADES  
DA UNIVERSIDADE DE SÃO  
PAULO - EACH/USP



Continuação do Parecer: 4.207.362

- Apresentar a obra Kinder-Musik focando, especificamente, nos jogos 1, 4 e 7 dos Dieci giochi a due contidos na primeira parte da mesma.
- Discorrer sobre o conceito de criatividade no contexto da Educação Musical, tratando sobre como a definição de práticas criativas dialoga com a aplicação prática desta pesquisa.
- Compreender como definição acerca da palavra jogo, proposta por Huizinga (1971), ampara este trabalho.
- Compreender como o conceito de mediação, proposto por Vygotsky (2007), fundamenta as propostas de Boris Porena contidas em Kinder-musik.
- Vivenciar, de forma prática e através do grupo FlauTear, as propostas contidas nos jogos 1, 4 e 7 dos Dieci giochi a due, utilizando a flauta doce como instrumento de transmissão da linguagem musical, adaptando-os quando necessário.
- Verificar a aplicabilidade e utilização dos referidos jogos para o ensino de elementos inerentes à linguagem musical, previamente estabelecidos.
- Descrever a percepção dos participantes (tanto do educador, quanto dos educandos) quando da realização dos jogos.
- Propor fonte de pesquisa bibliográfica referente à utilização da flauta doce no ensino de música.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Como os encontros para a realização das práticas terão registros audio-visuais, há o possível desconforto dos participantes ao serem filmados.

Benefícios:

Uma vez que a discussão sobre práticas criativas tem sido assunto recorrente quando se fala em Educação Musical, considera-se que esta pesquisa, ao (i) versar sobre um educador musical pouco conhecido no âmbito da educação musical brasileira e (ii) apresentar um material baseado em propostas lúdicas de ensino musical, venha a contribuir para a criação de novas formas de pensar, ensinar e fazer música, uma vez que instiga o educador musical tanto a refletir sobre seu papel no ensino da música enquanto agente criativo e mediador desse processo de ensino, quanto a considerar o educando como agente desse processo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante para o ensino musical. É um projeto de pesquisa que inicia uma investigação

**Endereço:** Av. Arlindo Béttio, nº 1000

**Bairro:** Ermelino Matarazzo

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-1046

**CEP:** 03.828-000

**E-mail:** cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,  
CIÊNCIAS E HUMANIDADES  
DA UNIVERSIDADE DE SÃO  
PAULO - EACH/USP



Continuação do Parecer: 4.207.362

em torno de um processo de criação de novos materiais, novas ideias e novos caminhos de se ensinar música a partir da compreensão desse ensino como um ato lúdico, um jogo de caráter criativo que se adapta a qualquer realidade, contexto e faixa etária.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE está adequado e de acordo com a Resolução CNS510/16, apresentou o roteiro de entrevistas, a autorização da pesquisa está presente na folha de rosto apresentado.

**Recomendações:**

Recomenda-se anexar ao TCLE o termo de autorização de uso de imagem.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado sob o ponto de vista ético.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1598985.pdf	27/07/2020 11:01:59		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	27/07/2020 10:55:56	ADRIANO JUSTINO MOREIRA	Aceito
Outros	entrevista.pdf	24/07/2020 22:58:27	ADRIANO JUSTINO MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.pdf	24/07/2020 22:55:20	ADRIANO JUSTINO MOREIRA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	cartaprotocolo.pdf	24/07/2020 00:24:35	ADRIANO JUSTINO MOREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	24/07/2020 00:11:45	ADRIANO JUSTINO MOREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Arlindo Béttio, nº 1000

**Bairro:** Ermelino Matarazzo

**CEP:** 03.828-000

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-1046

**E-mail:** cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,  
CIÊNCIAS E HUMANIDADES  
DA UNIVERSIDADE DE SÃO  
PAULO - EACH/USP



Continuação do Parecer: 4.207.362

SAO PAULO, 11 de Agosto de 2020

---

**Assinado por:**  
**Rosa Yuka Sato Chubaci**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Arlindo Béttio, nº 1000

**Bairro:** Ermelino Matarazzo

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-1046

**CEP:** 03.828-000

**E-mail:** cep-each@usp.br

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Boris Porena e Kinder-musik: o jogo num contexto de ensino musical criativo”, conduzida por Adriano Justino Moreira. Este estudo tem por objetivo vivenciar os jogos 1, 4 e 7 dos *Dieci giochi a due* propostos em *Kinder-musik*, constatando a eficácia da utilização desses no ensino de música.

Caso você concorde, vamos realizar encontros, a fim de vivenciar, de forma prática, as propostas contidas nos referidos jogos, utilizando a flauta doce como instrumento de execução desses e verificar a aplicabilidade e utilização de tais jogos no ensino de música.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará nenhum prejuízo a você. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na presença durante os encontros propostos para a realização dos jogos musicais e execução dos mesmos na flauta doce. Serão realizadas gravações dos encontros realizados, a fim de registrar a vivência dos jogos, adaptando-os quando necessário. Serão colhidos relatos de sua percepção acerca dos jogos realizados, através de recursos de memória, como a própria gravação dos encontros e entrevista semiestruturada.

O pesquisador se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável da pesquisa.

Riscos da pesquisa: poderá ocorrer desconforto durante as gravações, dada a possibilidade de constrangimento por timidez, por parte do participante, ao ser filmado.

Benefícios da pesquisa: como benefícios, pode-se compreender (i) a vivência prática de material pedagógico musical ainda não explorado no Brasil e (ii) uma proposta de reflexão acerca da prática docente a partir de um fazer musical criativo, influenciando, positivamente, a ação do educador musical e do educando envolvidos no processo de ensino e aprendizagem musical.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

**Contato CEP EACH-USP**

Escola de Artes, Ciências e Humanidades Email CEP: cep-each@usp.br

Endereço: Rua Arlindo Béttio, 1000 - Jardim Keralux, São Paulo SP, 03828-000

Telefone: (11) 3091-1024

São Paulo, 24 de julho de 2020.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura do pesquisador

**Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo**

Programa de Pós-Graduação em Música

Nome da orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Cecília Maggioni Guglielmetti Sulpício

E-mail: elianasulpicio@usp.br

Nome do pesquisador: Adriano Justino Moreira

E-mail: adrianomoreira@usp.br



## ANEXO D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### PRIMEIRA PARTE

1. Qual sua Idade?
2. Você possui formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário?
3. Possui experiência com a Flauta Doce anterior à participação nos encontros do FlauTear?
4. Você dá aulas de música?
5. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula criativa?
6. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula lúdica?
7. Para você, qual o papel e a importância do educador durante as aulas de música?

### SEGUNDA PARTE

1. O que lhe motivou a participar dos encontros propostos?
2. Você já conhecia *Kinder-musik*, material utilizado durante os encontros?
3. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter criativo?
4. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter lúdico?
5. Em sua opinião, qual foi o papel e a importância do educador musical durante os encontros realizados?

### TERCEIRA PARTE

1. Como você se sentiu ao realizar tais jogos?
2. A adaptação dos jogos durante os encontros foi útil ou eficaz?
3. O que você achou da utilização de *Kinder-musik* para a vivência de conteúdos musicais?
4. Em sua opinião, a utilização de tais jogos favoreceria o desenvolvimento de uma prática musical criativa em aulas de música?

### QUARTA PARTE

1. Partindo de suas percepções acerca dos encontros realizados, qual a importância, tanto para educador quanto para educando, de uma prática criativa no âmbito do ensino e aprendizagem musical?
2. Você utilizou ou se baseou nas propostas desenvolvidas durante os encontros para desenvolver alguma prática sua, seja como educador musical (por exemplo, planejando alguma atividade), seja como performance (revendo sua prática de estudos)?

## ANEXO E – ENTREVISTAS

### JOGADORA 1

#### Primeira parte

1. Qual sua Idade?

55 anos.

2. Você possui formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário?

Sim, violoncelo.

3. Possui experiência com a Flauta Doce anterior à participação nos encontros do FlauTear?

Tive a matéria Flauta Doce.

4. Você dá aulas de música?

Sim, há 24 anos.

5. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula criativa?

A elaboração de uma aula criativa no meu ponto de vista tem que ter um repertório diversificado unindo linguagens artísticas próximas aos alunos e ir inserindo pautando contextos.

6. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula lúdica?

A ludicidade nas aulas de música vai depender da idade que o Educador esta trabalhando. Com os menores penso que o próprio universo deles é lúdico é a partir do que eles brincam que o Educador vai ter jogos e brincadeiras que estimulam essa ludicidade musical, com adolescentes creio que tem que direcionar mais para questões técnico musical porque querem mostrar que sabem que são talentosos..etc. e estão na fase de desenvolvimentos sociais intensos, já o adulto quer como a criança algo LUDICO porém já tem toda uma cultura de vida e eles muitas vezes tem uma relação com a música de total romantismo(...) alguns querem se aposentar e ter a música como profissão pós aposentadoria e o Educador tem que ter um repertório que contemple esse aluno com exercícios técnicos musicais para que ele se desenvolva em um repertório criativo e agradável e sinta de VERDADE o fazer musical.

7. Para você, qual o papel e a importância do educador durante as aulas de música?

O Educador é um elo entre o que o aluno necessita aprender/compreender e o que as INSTITUIÇÕES querem! Se tivermos Educadores com boas práticas pedagógicas e Instituições que respeitem os processos dos alunos e principalmente não formatar a aula do Educador, assim teremos o Educador como elo de saberes.

#### Segunda parte

1. O que lhe motivou a participar dos encontros propostos?

Estava na Faculdade e fiz a matéria de Flauta Doce e o Professor Adriano montou o grupo de Flautas, também achei interessante ter outra prática de um instrumento que pouco conhecia.

2. Você já conhecia *Kinder-musik*, material utilizado durante os encontros?

Não.

3. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter criativo?

Sim, bem criativos. O grupo era composto de pessoas com diferentes níveis técnicos e isso possibilitou explorar timbres diversos com arranjos bem criativos. Fizemos um Canon que ficou lindo, mesmo com pessoas como eu que tocavam poucas notas.

4. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter lúdico?

Sim. Encontrar pessoas que tem o mesmo objetivo é bem lúdico, todos estão abertos ao inusitado, porque o grupo era composto de pessoas habilidades diversas na Flauta.

5. Em sua opinião, qual foi o papel e a importância do educador musical durante os encontros realizados?

Máxima importância. Em se tratando de um grupo com idades diferentes, habilidades no instrumento diferentes e objetivos pedagógicos diferentes ter um Educador que soube direcionar os melhores exercícios técnicos musicais e um repertório que contemplasse a todos no fazer musical é muito importante.

### **Terceira parte**

1. Como você se sentiu ao realizar tais jogos?

Gostei bastante, os encontros não tinham um caráter de performance e sim de timbres musicalidade para qualquer pessoa que estivesse disposta a estar ali.

2. A adaptação dos jogos durante os encontros foi útil ou eficaz?

Foi útil. Em minhas aulas de Violoncelo fiz uma peça com Flauta e apliquei o que aprendi nos encontros.

3. O que você achou da utilização de *Kinder-musik* para a vivência de conteúdos musicais?

Achei pedagógico e a possibilidade de timbres é bem interessante.

4. Em sua opinião, a utilização de tais jogos favoreceria o desenvolvimento de uma prática musical criativa em aulas de música?

Sim. Jogos além de deixar mais criativa as aulas penso que a compreensão FIXA mais pois não tem o componente rígido do acerto.

### **Quarta parte**

1. Partindo de suas percepções acerca dos encontros realizados, qual a importância, tanto para educador quanto para educando, de uma prática criativa no âmbito do ensino e aprendizagem musical?

Minhas percepções é que um aprende com o outro, não existe um ÚNICO saber mas sim saberes diversos.

2. Você utilizou ou se baseou nas propostas desenvolvidas durante os encontros para desenvolver alguma prática sua, seja como educador musical (por exemplo, planejando alguma atividade), seja como performance (revendo sua prática de estudos)?

Sim, fiz uma composição com os alunos de Violoncelo e utilizei a Flauta para timbrar com ele. Achei o resultado muito interessante. A Flauta assim como o Canto Coral são excelentes instrumentos pedagógicos, tem possibilidades amplas principalmente para os menores.

## **JOGADOR 2**

### **Primeira parte**

1. Qual sua Idade?

37

2. Você possui formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário?

Música não.

3. Possui experiência com a Flauta Doce anterior à participação nos encontros do FlauTear?

Nenhuma.

4. Você dá aulas de música?

Sim, leciono Violão há 5 anos.

5. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula criativa?

Independente do público, uma aula criativa é um universo onde todos participam do processo criativo, todos exploram os conhecimentos dentro dos objetivos pedagógicos sempre com o aluno no centro do processo.

6. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula lúdica?

Sem regras, alegre, com desafios, brincadeira, jogos, prazer e diversão!

O ser humano em geral não gosta de regras. Quando aplicamos qualquer tipo de atividade lúdica que tem por objetivo produzir prazer, desafios, surpresas e diversão ao mesmo tempo, na grande maioria das vezes dá certo e é muito bom, pois todos se divertem e automaticamente promovemos socialização.

7. Para você, qual o papel e a importância do educador durante as aulas de música?

Enquanto Educador, total importância em coordenar toda a atividade respeitando o processo criativo e as diferenças humanas no jeito de ser, de se comportar, de falar de cada educando, isso, com certeza corrobora para a formação recíproca geral.

## Segunda parte

1. O que lhe motivou a participar dos encontros propostos?

Vários fatores me motivaram a participar dos encontros, tais como, curiosidade musical, empatia com o Professor, para adquirir mais conhecimento e experiência com essas atividades lúdicas, e também porque é divertido, prazeroso, ou seja, é MUITO BOM.

2. Você já conhecia *Kinder-musik*, material utilizando durante os encontros?

Não, passei a conhecer e gostar a partir dos encontros.

3. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter criativo?

Sim, com certeza. Um dado momento da aula foi proposto para escrevermos uma paisagem sonora onde descrevi a casa no campo dos meus avós onde fui remetido a minha infância dentre a natureza e pássaros, para então trabalhar o conceito musical criativo.

4. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter lúdico

Sim. Houve um dia em que brincamos de tocar notas com os desenhos dos personagens do Mario Bros (Mario, Luigi, Yoshi, Cogumelo e Princesa), foi muito divertido e ainda aprendemos novas notas.

5. Em sua opinião, qual foi o papel e a importância do educador musical durante os encontros realizados?

Ele conduziu os alunos durante todo o processo exploratório, opinou, corrigiu, estimulou, apreciou, parabenizou e nos deixou muito a vontade, enfim, teve um papel fundamental.

## Terceira parte

1. Como você se sentiu ao realizar tais jogos?

Me senti bem, e isso trouxe muita alegria no meu dia.

2. A adaptação dos jogos durante os encontros foi útil ou eficaz?

Percebi e aprendi que é possível criar e adaptar qualquer jogo fazendo a inclusão da música, logo, para mim, com certeza foi útil e eficaz pois se utilizo dessa técnica para criar qualquer coisa nas minhas aulas.

3. O que você achou da utilização de *Kinder-musik* para a vivência de conteúdos musicais?

Sabemos que a tecnologia ganhou um espaço grade e veio pra ficar! Temos que crescer, nos desenvolver e acompanhar o desenvolvimento da sociedade tecnologicamente. Na minha opinião qualquer recurso que enriqueça a aula é bem-vindo.

4. Em sua opinião, a utilização de tais jogos favoreceria o desenvolvimento de uma prática musical criativa em aulas de música?

Sim, todos os jogos eram favoráveis para o desenvolvimento técnico musical, porque tínhamos que mudar totalmente nossa visão “engessada” de música e abrir a mente para novos horizontes, que por sinal eram muito mais agradáveis e mais “leves” para o aprendizado. Não tinha aquele peso de “partitura”, de teorias, e etc., era simples, objetivo e divertido.

### **Quarta parte**

1. Partindo de suas percepções acerca dos encontros realizados, qual a importância, tanto para educador quanto para educando, de uma prática criativa no âmbito do ensino e aprendizagem musical?

Reciprocamente! O ganho e o desenvolvimento com certeza são de ambos os lados. Tenho certeza de que tanto os alunos, quanto o Professor aprenderam alguma coisa diferente a cada encontro que tivemos, e isso que é o mais interessante de tudo, por mais simples que seja a atividade, sempre há algo para aprender.

2. Você utilizou ou se baseou nas propostas desenvolvidas durante os encontros para desenvolver alguma prática sua, seja como educador musical (por exemplo, planejando alguma atividade), seja como performance (revendo sua prática de estudos)?

Sim. Tive uma outra visão em relação a formulação ou adaptação de aulas. Cada aluno possui um perfil e uma particularidade distinta, seja por meio cultural no qual cresceu ou por opinião formada sobre certo assunto ou matéria, e esses jogos, essas atividades lúdicas, esses encontros eu pude me desenvolver mais como Professor e também como aluno, abrindo a mente para novas possibilidades e usando de linguagem comum, onde todos podem participar, criar, se envolver e contribuir com a atividade, enfim, pra mim foi tudo de bom!!!

## **JOGADORA 3**

### **Primeira parte**

1. Qual sua Idade?

40 anos

2. Você possui formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário?

Não, não possuo.

3. Possui experiência com a Flauta Doce anterior à participação nos encontros do FlauTear?

Nenhuma experiência anterior. Os encontros do FlauTear foram o meu primeiro contato com a Flauta Doce.

4. Você dá aulas de música?

Não, não leciono aulas de música

5. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula criativa?

Na minha opinião uma aula de música criativa seria aquela que envolve diversos caminhos para se fazer música, explorando as sensações, as descobertas, as inovações e tudo que possa fazer com que o ouvinte ou aluno tenha vontade ou interesse em descobrir e experimentar o desconhecido. Uma aula criativa segue um processo mais livre, permitindo o sentir, o descobrir e o experimentar, sem tornar-se algo metódico e cheio de regras.

6. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula lúdica?

No meu ponto de vista, uma aula de música lúdica é uma aula descontraída, uma aula que possa transformar o desconhecido em algo interessante; um momento que traga atividades diferentes que não sigam um padrão ou caminho já previsto por nós. Ferramentas que possam nos fazer interagir com a música de forma solta e leve, que permita trabalhar as sensações e percepções do som de diferentes maneiras. É a diversão conectada a sensação de que foi possível realizar um processo musical.

7. Para você, qual o papel e a importância do educador durante as aulas de música?

Eu considero o educador como sendo o ‘fio condutor’ entre o processo do fazer musical e a descoberta do aluno. Quando digo condutor, me refiro aquele que consegue captar a *presença musical* do aluno e transformar esse momento num verdadeiro processo de descoberta sonora.

O papel e a importância do educador durante as aulas de música pode ser a “peça fundamental” na diferença do desenvolvimento, da segurança, do estímulo, da percepção e da compreensão do aluno neste processo sonoro. É o ponto de conexão com a natureza musical do aluno.

## Segunda parte

1. O que lhe motivou a participar dos encontros propostos?

A real motivação destes encontros propostos foi buscar a melhoria da minha percepção musical; entender como me identifico de fato dentro de um fazer musical; minhas reais dificuldades, minhas aptidões e o conhecimento de novos recursos sonoros.

2. Você já conhecia *Kinder-musik*, material utilizando durante os encontros?

Não, não conhecia.

3. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter criativo?

Sim, a maior parte dos encontros continha um caráter criativo. Me lembro de um encontro onde trabalhamos a escala musical e as sustentações das notas musicais na flauta doce, num processo de jogo contínuo; neste jogo interagíamos uns com os outros dentro de algumas coordenadas, mas que poderiam ser adaptadas por cada jogador. Na primeira parte, este processo acontecia com os olhos abertos, onde podíamos observar as notas e a movimentação das mãos; já na segunda parte o processo era feito olhos fechados, onde tínhamos que aguçar nossa percepção auditiva e a concentração nas notas emitidas. Foi uma experiência interessante e diferenciada, pois envolvia ao mesmo tempo a surpresa do jogo, o improviso, a concentração, o controle da respiração e a percepção auditiva; além de trabalhar num processo de interação musical com o grupo, onde um precisava do outro para dar a seguimento da produção sonora.

4. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter lúdico?

Sim, posso afirmar que muitos dos encontros realizados tinham este caráter lúdico sim; os jogos de imitação, os jogos de escalas ascendentes e descendentes de formas variadas, os jogos de duas ou 03 notas e etc, sempre refletiam o lado do conhecimento musical, porém de uma forma mais livre e solta. A ludicidade para mim se refletia em cada momento que podíamos improvisar e trabalhar com o grupo, revelando diferentes formas de lidar com as mudanças dentro do jogo, esperando e ao mesmo tempo não esperando o que viria dali para a frente. Minhas impressões eram que sempre viria algo novo para descobrir e ‘desbravar’ durante o processo musical, o que tornava um acontecimento único, divertido, inovador e com aprendizados. Pra mim, isso é o que simboliza o lado lúdico dos encontros.

5. Em sua opinião, qual foi o papel e a importância do educador musical durante os encontros realizados?

Na minha opinião o educador musical nestes encontros foi o ponto de condução na interação entre os alunos, adaptando novos formatos durante o desenvolvimento da atividade e captando a melhor maneira de conduzir, estender ou finalizar aquele objetivo. A presença do educador revelou aos alunos caminhos novos de experimentação musical, e promoveu uma melhor integração e abertura da criatividade individual e em grupo.

### **Terceira parte**

1. Como você se sentiu ao realizar tais jogos?

Para mim foi uma experiência agradável, divertida, desafiadora e ao mesmo tempo incentivadora. A experiência musical através dos jogos me trouxe mais incentivo e facilitou muito mais minha compreensão musical em comparação as aulas mais regradas e repletas de padrões. A sensação do jogo é uma sensação mais leve, que me deu mais confiança e menos receio em realizar. O medo de errar não fazia parte deste processo, e quando me dei conta, pude absorver melhor as informações musicais e sonoras. É como se minha percepção ficasse mais aguçada, sem a preocupação em errar, e isso promoveu uma melhor fluidez no meu entendimento.

2. A adaptação dos jogos durante os encontros foi útil ou eficaz?

Acredito que a adaptação dos jogos foi extremamente útil durante os encontros; pois pude perceber que nos momentos em que tínhamos jogos que ficavam sem a fluidez, o educador adaptava uma nova coordenada para que pudéssemos entender o propósito daquele jogo e ao mesmo tempo vivenciar a experiência com mais leveza, ludicidade e clareza. No final, tínhamos sempre a sensação de que realizamos algo e que atribuímos mais um conhecimento ou melhoramos nossa percepção, seja no manuseio do instrumento, seja na compreensão de algum elemento musical.

3. O que você achou da utilização de *Kinder-musik* para a vivência de conteúdos musicais?

A utilização deste material trouxe, na minha impressão individual, um aspecto criativo, lúdico e diferenciado na absorção dos conteúdos musicais. Os jogos possuíam regras com níveis diversos, podendo adaptar tanto para alunos iniciantes ou avançados, dentro do ambiente musical. Em minha visão é como se este material integrasse alunos com diferentes percepções musicais, existindo uma ampla gama de possibilidades com jogos já existentes, mas também com adaptação destes mesmos jogos para outros níveis de aprendizado.

4. Em sua opinião, a utilização de tais jogos favoreceria o desenvolvimento de uma prática musical criativa em aulas de música?

Sim, sem sombra de dúvidas. Esses jogos resgatam o nosso lado lúdico e perceptivo, o que favorece um maior interesse em querer experimentar, nos desafiar e vivenciar esse processo. Esses jogos podem ser sim associados as aulas de música, trazendo um desenvolvimento musical através de uma prática musical mais criativa.

### **Quarta parte**

1. Partindo de suas percepções acerca dos encontros realizados, qual a importância, tanto para educador quanto para educando, de uma prática criativa no âmbito do ensino e aprendizagem musical?

Com base nas minhas percepções e experiências vivenciadas nos encontros realizados, eu posso afirmar que uma prática criativa durante o processo de aprendizagem musical é capaz de ampliar o interesse do aluno nos diversos aspectos musicais, como também integrá-lo melhor nas atividades feitas em grupo. Uma atividade criativa permite uma melhor expressividade e traz uma confiança maior para aquele que está participando do processo, evitando julgamentos internos e dando espaço aos desafios e a liberdade para tentar; pois a criatividade dentro do aprendizado pode ser um caminho para a diminuição da autocritica individual do aluno, que muitas vezes se torna algo constante e atrapalha o aprendizado. Para o educador, a prática criativa dentro do ensino é um facilitador no processo, uma vez que permite uma melhor integração com o aluno, uma abordagem diferenciada e uma abertura para novas ideias dentro de um mesmo processo; promovendo assim o desenvolvimento de novas propostas no campo do ensino musical.

2. Você utilizou ou se baseou nas propostas desenvolvidas durante os encontros para desenvolver alguma prática sua, seja como educador musical (por exemplo, planejando alguma atividade), seja como performance (revendo sua prática de estudos)?

As propostas desenvolvidas durante os encontros me trouxeram uma maior autoconfiança e facilitaram o desenvolvimento da minha prática musical. É visível a minha melhoria no que se refere a expressividade, a execução das notas e o controle da respiração ao tocar a flauta doce, além de uma percepção auditiva mais aguçada.

## **JOGADORA 4**

### **Primeira parte**

1. Qual sua Idade?

54

2. Você possui formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário?

Projeto "Canta São Paulo", 2015. Formação de professores regentes de coral nas escolas da rede municipal de ensino da Capital.

3. Possui experiência com a Flauta Doce anterior à participação nos encontros do FlauTear?

Experiência "amadora". Não conhecia o potencial que o instrumento tem.

4. Você dá aulas de música?

Atualmente, não. Mas já fiz vários projetos onde eu dei aula de música há alguns anos.

5. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula criativa?

Sim. É impossível dissociar a criatividade de um momento musical, principalmente nessa troca professor/aluno.

6. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula lúdica?

Aula enfadonha espanta o aluno. Se não houver ludicidade, haverá repetição mecânica, que tira o interesse do aluno. Quando se fala de aula de música, os jogos e sequências didáticas ajudam, e muito, o entendimento e a naturalização das práticas – com instrumentos e teoria musical.

7. Para você, qual o papel e a importância do educador durante as aulas de música?

Muita gente tem desejo de estudar música, mas nem todos dão continuidade. O educador é o facilitador do processo de aprendizagem. Consequentemente, suas ações podem motivar (ou não) o estudante durante o percurso nas aulas. Um professor que busca diferentes ferramentas didáticas, proporciona possibilidades de aprendizado e motiva a continuidade dos estudos.

### **Segunda parte**

1. O que lhe motivou a participar dos encontros propostos?

Aprender, experimentar novas maneiras de práticas didáticas. Conhecer melhor um instrumento que julgava “menos importante” por sua simplicidade. Tendo a cadeira de “Flauta Doce” no decorrer do meu curso de Música na faculdade, quis me aprofundar nos estudos porque a flauta doce é de fácil acesso para as crianças e adolescentes pelo baixo custo, facilidade de transporte e manuseio – uma grande oportunidade de fazer projetos na escola.

2. Você já conhecia Kinder-musik, material utilizando durante os encontros?

Não.

3. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter criativo?

Completamente. As aulas tinham constantes momentos de criatividade, pois nos permitiam experimentar sequências melódicas e rítmicas, comparação de exercícios, percepção, reflexão e análise, com troca de perspectivas entre os alunos.

4. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter lúdico?

Sim. A atividade com Representação diferenciada de sequência melódica, na qual os integrantes do grupo buscaram variações para um exercício com “cartazes” no sulfite. O jogo de troca de símbolos através de diferentes imagens possibilitou desenvolver comparações e percepções com a linguagem musical padrão.

5. Em sua opinião, qual foi o papel e a importância do educador musical durante os encontros realizados?

As sequências didáticas e os exercícios foram essenciais para me dar repertório e experiências para futuros projetos meus e compartilhando tais ações com colegas. O conhecimento e domínio sobre o tema são fundamentais, além da criatividade e flexibilidade do professor em diversos momentos para adaptar as atividades de acordo com as necessidades, limitações e potencialidades dos alunos.

### **Terceira parte**

1. Como você se sentiu ao realizar tais jogos?

A curiosidade inicial é normal. Estar confortável para realizar as atividades também é importante para o sucesso das mesmas. Ouvir e ser ouvida também é imprescindível.

2. A adaptação dos jogos durante os encontros foi útil ou eficaz?

Útil e eficaz. Toda aula planejada nunca sai exatamente como foi concebida. As variáveis são inúmeras pelo fator humano. Cada aluno tem características distintas e esse “jogo de cintura” do professor é fundamental para que os exercícios e jogos cumpram seu papel no processo de aprendizagem.

3. O que você achou da utilização de *Kinder-musik* para a vivência de conteúdos musicais?

Eu sou uma musicista iniciada no improviso. Não pude estudar música quando criança/jovem. Comecei a tocar na base da observação, repetição, imitação e pouco conhecimento teórico musical. Ao decidir me aprofundar no estudo da Música, sabia que teria um desafio gigantesco em relação à linguagem musical, pois só conhecia o básico desse tema. Poder fazer atividades onde há variações de representação, leitura e execução dessa linguagem me deram maior fluência com uma partitura, por exemplo, e maior desenvoltura no momento de solfejar. Para mim foi muito importante e enriquecedor.

4. Em sua opinião, a utilização de tais jogos favoreceria o desenvolvimento de uma prática musical criativa em aulas de música?

Sim, as crianças e adolescentes estão cada vez mais ligados a tecnologias, consequentemente têm mais dificuldade em se concentrar em atividades que necessitem do treino e repetição. Os jogos trazem maior ludicidade e dinamismo aos estudos, além de trazerem interação entre os estudantes, fazendo com que eles aprendam a ouvir a si mesmos e aos outros.

#### **Quarta parte**

1. Partindo de suas percepções acerca dos encontros realizados, qual a importância, tanto para educador quanto para educando, de uma prática criativa no âmbito do ensino e aprendizagem musical?

Facilita as ações de educador e educando. Como já foi falado anteriormente, o dinamismo das atividades favorece o interesse e a continuidade dos estudos. Parece que o tempo passa mais rápido quando o que fazemos é interessante.

2. Você utilizou ou se baseou nas propostas desenvolvidas durante os encontros para desenvolver alguma prática sua, seja como educador musical (por exemplo, planejando alguma atividade), seja como performance (revendo sua prática de estudos)?

Sim, para iniciação musical com alunos do Ensino Fundamental II, de 6º ao 9º ano, em 2019, com violão. Foram poucos encontros, mas os resultados foram interessantes. Falar de música para leigos sem entrar no lado prático é muito difícil, há uma resistência gigantesca, pois existe uma espécie de imediatismo para quem começa a estudar um instrumento – como quem quer já tocar na primeira aula. Não há paciência para a teoria. Essa é uma impressão que eu tenho quando tentei implementar a parte teórica nos projetos. Os jogos estudados “camuflam” a teoria, possibilitando ampliar os conhecimentos musicais de forma mais divertida e leve.

## JOGADORA 5

### Primeira parte

1. Qual sua Idade?

47 anos.

2. Você possui formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário?

Piano Erudito - formação de conservatório.

3. Possui experiência com a Flauta Doce anterior à participação nos encontros do FlauTear?

Apenas para brincar.

4. Você dá aulas de música?

Sim. Há 5 anos.

5. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula criativa?

Levando em consideração a idade dos alunos, a ideia é diversificar as atividades, aplicar exercícios práticos que treinem o ouvido, concentração, coordenação motora, improviso, além do aprendizado comum referente ao instrumento que o aluno esteja aprendendo.

6. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula lúdica?

Uma aula que estimule o raciocínio, o coletivo, o criativo e torne o aprendizado mais divertido, agradável e natural.

7. Para você, qual o papel e a importância do educador durante as aulas de música?

É ser um intermediador e incentivador do aprendizado. Conduzir o aluno a atingir seus objetivos de forma estimulante e respeitando a capacidade de cada indivíduo.

### Segunda parte

1. O que lhe motivou a participar dos encontros propostos?

Conhecer mais sobre o instrumento flauta doce e também aprender formas novas de ensino musical.

2. Você já conhecia *Kinder-musik*, material utilizando durante os encontros?

Não conhecia.

3. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter criativo?

4. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter lúdico?

Sim, as atividades todas realizadas contemplam tanto o criativo como o lúdico.

Exercício: treino das notas musicais através de graus conjuntos e execução de pausas.

Todos tocam a mesma melodia, no entanto, cada flauta (totalizando 4 instrumentos) inicia a música em trechos diferentes, para isso utiliza-se pausas em tempos diferentes. À medida que o grupo executa o exercício em conjunto, surge uma nova melodia resultante de todas as melodias juntas. Esta execução alternada da mesma melodia dificulta o exercício. A

sequência das notas tem que estar bem memorizada, pois cada participante está tocando em momentos diferentes. O exercício de prestar atenção ao que o colega está fazendo e ao mesmo tempo tocar a sua parte é bem difícil, mas nos ajuda a desenvolver percepção e trabalho em conjunto. O resultado de todos os sons tocados juntos e suas variações resultam em sonoridades diferentes remetendo em cada um sensações e diferentes impressões.

5. Em sua opinião, qual foi o papel e a importância do educador musical durante os encontros realizados?

O educador nos orientou, conduziu e até “provocou” nossas percepções, nos levando sempre a buscarmos e explorarmos mais nossa capacidade, nosso produtivo e aproveitamento das atividades.

### **Terceira parte**

1. Como você se sentiu ao realizar tais jogos?

Foram experiências completamente inéditas que fugiram do convencional e do aprendizado engessado e puramente técnico que já havia vivido na época minha de conservatório.

2. A adaptação dos jogos durante os encontros foi útil ou eficaz?

Foram tanto úteis como eficazes, os caminhos trilhados atingem o mesmo objetivo do ensino tradicional, só que de forma diferente e agradável, mais lúdica e criativa.

3. O que você achou da utilização de *Kinder-musik* para a vivência de conteúdos musicais?

Os aprendizados foram inúmeros e as vivências nos ajudaram tanto no âmbito pessoal como no profissional.

4. sua opinião, a utilização de tais jogos favoreceria o desenvolvimento de uma prática musical criativa em aulas de música?

Sem dúvida alguma, executar atividades e jogos nos conduz a traçar e desenvolver formas criativas às respostas dos exercícios. Nossa mente é trabalhada de forma a aprender e memorizar os conteúdos de maneira mais acentuada.

### **Quarta parte**

1. Partindo de suas percepções acerca dos encontros realizados, qual a importância, tanto para educador quanto para educando, de uma prática criativa no âmbito do ensino e aprendizagem musical?

Estes encontros se tornaram atividades de aprendizado completas e bem abrangentes. Nós como alunos pudemos vivenciar “viagens” musicais que individualmente não seriam possíveis, apenas porque formamos um coletivo: educador e educando ensinando, aprendendo e compartilhando as experiências musicais uns com os outros.

2. Você utilizou ou se baseou nas propostas desenvolvidas durante os encontros para desenvolver alguma prática sua, seja como educador musical (por exemplo, planejando alguma atividade), seja como performance (revendo sua prática de estudos)?

Sim, como professora de musicalização infantil utilizo sempre a flauta doce para iniciar as habilidades musicais dos meus alunos. Por ser um instrumento de fácil aquisição e transporte se torna útil para atender os objetivos propostos. Conhecer e se familiarizar com as notas musicais, aprender e executar a duração e altura dos sons, além de ser uma atividade coletiva que integra e desenvolve atenção ao executar o instrumento em grupo.

## **JOGADORA 6**

### **Primeira parte**

1. Qual sua Idade?

Tenho 38 anos.

2. Você possui formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário?

Comecei a estudar música ainda criança na EMIA(Escola Municipal de Iniciação Artística e quando saí de lá ingressei na EMM(Escola Municipal de Música ),Nesses locais estude flauta doce. Posteriormente ganhei uma bolsa de estudos onde tive aulas de piano na Fundação Magda Tagliaferro.

3. Possui experiência com a Flauta Doce anterior à participação nos encontros do FlauTear?

Quanto à experiência com a flauta doce, iniciei na orquestra infanto juvenil da EMIA, participei de alguns grupos de música antiga na maioria das vezes formados nas próprias instituições onde estudei e dei aulas em alguns projetos sociais e festivais de música, assim como aulas particulares. Toco também num duo juntamente com um contrabaixista. (Este último ainda permanece ativo).

4. Você dá aulas de música?

Dou aulas de música para crianças a aproximadamente dez anos. Dei aulas de piano por três anos em uma escola de música na periferia da Zona Sul de São Paulo e posteriormente passei a dar aulas de flauta doce em alguns projetos sociais e aulas particulares em minha casa, que seguem ainda nos dias de hoje.

5. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula criativa?

Para mim uma aula criativa é uma aula onde o educador consegue fazer com que o aluno participe da atividade proposta e se interesse por ela não se apegando somente a um método ou recurso determinado. Acho possível criar recursos com o que se tem à disposição, se adaptar ao espaço que se tem e trocar ideias com os alunos para entender melhor qual caminho é mais efetivo para que consigam realizar a proposta.

6. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula lúdica?

Descreveria como uma aula onde o educador se utiliza de dinâmicas e jogos para trabalhar determinada proposta com seus alunos. Acho que interagindo dessa maneira a aula fica menos cansativa e mais interessante.

7. Para você, qual o papel e a importância do educador durante as aulas de música?

Para mim o papel do educador durante as aulas de música é conduzir o aluno assim como construir junto com ele a trajetória de seu aprendizado, passando seu conhecimento e

também recebendo enquanto segue sua própria trajetória musical ao mesmo tempo. Eu sempre achei que os alunos trazem muitas novidades. Quanto à importância do professor durante as aulas, acho fundamental.

### **Segunda parte**

1. O que lhe motivou a participar dos encontros propostos?

No meu caso o fato de ser uma atividade relacionada com a flauta doce e eu ter disponibilidade de horário para participar já foi motivação suficiente, mesmo sem saber exatamente o que iria acontecer. No decorrer dos encontros fui ficando mais interessada, principalmente pelos jogos que eram novos para mim.

2. Você já conhecia *Kinder-musik*, material utilizando durante os encontros?

Não conhecia esse material.

3. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter criativo?

Com certeza sim, até porque a frequência era variada, as vezes tinha um número maior de pessoas e outras apenas duas, mas sempre dava certo. Me lembro de que muitas vezes ao tocar umas músicas juntos por exemplo, a ideia inicial de como iniciaria ou terminaria, ou mesmo quem faria determinada voz podia mudar durante o processo.

4. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter lúdico?

Na minha opinião sim, principalmente os jogos que para mim que sou uma pessoa muito tímida foram muito importantes.

5. Em sua opinião, qual foi o papel e a importância do educador musical durante os encontros realizados?

Para mim o papel do educador foi o de um grande instigador, que faz a pessoa pensar sobre o que está fazendo durante a atividade de uma forma ampla. Achei muito importante pois quando fazemos algo dessa forma percebemos que as coisas têm mais particularidades e detalhes do que parecem.

### **Terceira parte**

1. Como você se sentiu ao realizar tais jogos?

No primeiro dia fiquei um misto de curiosa e um tanto perdida. Conforme a dinâmica dos jogos foi acontecendo, consegui me sentir mais à vontade e achei muito legal como a interação entre os jogadores vai crescendo e aproximando-os musicalmente.

2. A adaptação dos jogos durante os encontros foi útil ou eficaz?

Achei tanto útil quanto eficaz porque ao interagir com o outro podem ser trabalhados vários aspectos diferentes. Independente do grau de intimidade que cada integrante tenha com o instrumento, se já toca a algum tempo ou se é o primeiro contato, sempre dá pra sair dessa experiência aprendendo algo novo ou reparando em algo que não havia se dado conta. Também achei que o fato de ter que interagir e também depender da ação do outro criava uma certa "intimidade sonora" entre os integrantes e isso refletia positivamente no momento de tocar as peças depois.

3. O que você achou da utilização de *Kinder-musik* para a vivência de conteúdos musicais?

Achei muito interessante justamente por ser realmente uma vivência. Mesmo num jogo onde se usem apenas duas notas, elas são naquele momento vivenciadas de forma ampla, fazendo com que se trabalhe diversos aspectos enquanto grupo e também cada integrante individualmente.

4. Em sua opinião, a utilização de tais jogos favoreceria o desenvolvimento de uma prática musical criativa em aulas de música?

Na minha opinião favoreceria sim. É bastante dinâmico, dá pra entender e aprender muitas coisas durante a prática.

### **Quarta parte**

1. Partindo de suas percepções acerca dos encontros realizados, qual a importância, tanto para educador quanto para educando, de uma prática criativa no âmbito do ensino e aprendizagem musical?

Acho a prática criativa importante porque as pessoas são diferentes umas das outras, e é possível tratar de um mesmo conteúdo com diferentes abordagens. Eu acho que uma prática criativa é mais rica tanto para o educador quanto para o educando pois há troca de experiências e de pontos de vista entre eles.

2. Você utilizou ou se baseou nas propostas desenvolvidas durante os encontros para desenvolver alguma prática sua, seja como educador musical (por exemplo, planejando alguma atividade), seja como performance (revendo sua prática de estudos)?

Me baseei em algumas propostas durante as aulas de flauta doce que dou a aproximadamente um ano para minha filha de sete anos de idade. Fiz um dos jogos com ela também e senti que ela foi bastante receptiva e que a ajudou a praticar algumas posições de notas que ela tinha mais dificuldade pois estava iniciando. Nos meus estudos pessoais creio que o mais positivo foi começar a ver a peça ou estudo que estiver praticando no momento de forma mais atenciosa, mais calma, talvez com se estivesse "enxergando" ou aproveitando, enfim vivenciando melhor o seu contexto.

## **JOGADOR 7**

### **Primeira parte**

1. Qual sua Idade?

50 anos

2. Você possui formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário?

Formação musical regular não, apenas um pouco de modo informal.

3. Possui experiência com a Flauta Doce anterior à participação nos encontros do FlauTear?

Não tinha experiência alguma com flauta doce antes dos nossos encontros do FlauTear

4. Você dá aulas de música?

Não

5. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula criativa?

Já de início, utilizar um instrumento musical e em prática de conjunto, parece-me uma forma prazerosa de aprender.

6. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula lúdica?

Uma aula em que a comunicação entre os alunos, seja proposta como elemento musical através de jogos.

7. Para você, qual o papel e a importância do educador durante as aulas de música?

O educador é o norte dentro do processo de aprendizagem, que estimula e guia o aluno em seu caminho.

### **Segunda parte**

1. O que lhe motivou a participar dos encontros propostos?

A proposta, digamos, informal, e o caráter lúdico das aulas.

2. Você já conhecia *Kinder-musik*, material utilizado durante os encontros?

Não

3. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter criativo?

Sim. Em alguns momentos, senti que os jogos propostos me faziam apurar a audição em relação ao que os outros alunos tocavam, e que de certa forma me instigava a procurar "jogar o jogo" junto, para chegarmos a um mesmo caminho.

4. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter lúdico?

Sim. Em um encontro, nos foi proposta a brincadeira de mudar um trecho da letra de uma cantiga, o que foi bastante divertido.

5. Em sua opinião, qual foi o papel e a importância do educador musical durante os encontros realizados?

Papel fundamental, pois o educador é que encorajou o grupo a se formar, e esteve presente em todos os passos do que aprendemos nos encontros.

### **Terceira parte**

1. Como você se sentiu ao realizar tais jogos?

Nos primeiros momentos, um pouco envergonhado, mas aos poucos entendi a riqueza da simplicidade dos jogos.

2. A adaptação dos jogos durante os encontros foi útil ou eficaz?

Sim. A liberdade de ousar, de errar e se divertir durante os jogos foi bastante significativa.

3. O que você achou da utilização de *Kinder-musik* para a vivência de conteúdos musicais?

Tive uma ótima impressão do uso do método. Pareceu-me que aprender tocando (jogando) em conjunto, é muito mais descontraído.

4. Em sua opinião, a utilização de tais jogos favoreceria o desenvolvimento de uma prática musical criativa em aulas de música?

Sim. Penso que quanto mais simples e menos “engessado” for a maneira de ensinar música, mais confiante em sua jornada musical o aluno será.

### **Quarta parte**

1. Partindo de suas percepções acerca dos encontros realizados, qual a importância, tanto para educador quanto para educando, de uma prática criativa no âmbito do ensino e aprendizagem musical?

O estímulo à uma aprendizagem musical criativa fortalece a autoestima do aluno, e permite ao professor adquirir mais recursos metodológicos para utilizar em suas aulas.

2. Você utilizou ou se baseou nas propostas desenvolvidas durante os encontros para desenvolver alguma prática sua, seja como educador musical (por exemplo, planejando alguma atividade), seja como performance (revendo sua prática de estudos)? Pode comentar um pouco sobre suas impressões?

Não.

## **JOGADORA 8**

### **Primeira parte**

1. Qual sua Idade?

36 anos.

2. Você possui formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário?

Sim, estudei piano no Conservatório Municipal de Guarulhos, violino no Conservatório Beethoven e sou Bacharel em Regência Coral

3. Possui experiência com a Flauta Doce anterior à participação nos encontros do FlauTear?

Apenas nas aulas de musicalização infantil que fiz durante minha infância.

4. Você dá aulas de música?

Atualmente não, mas dei aulas de música durante 18 anos.

5. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula criativa?

É uma aula onde a relação professor e aluno é estreita e onde há liberdade de criação.

6. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula lúdica?

Uma aula lúdica é quando há diversão para o aluno. Brincadeiras e jogos onde a execução traga prazer para o aluno.

7. Para você, qual o papel e a importância do educador durante as aulas de música?

A importância do educador é grande, pois ele conduzirá o aluno ao conhecimento do mundo musical, e definirá como será essa relação do aluno com esse conhecimento que está sendo trazido por ele.

### Segunda parte

1. O que lhe motivou a participar dos encontros propostos?

Conhecer uma nova forma de apresentar a música aos alunos.

2. Você já conhecia *Kinder-musik*, material utilizando durante os encontros?

Não conhecia.

3. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter criativo?

Acho que foi além do caráter criativo, pois nos incitou também a trabalhar a atenção, concentração e deu liberdade também para criação.

4. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter lúdico?

Sim, pois não foi um tempo cansativo e sim divertido e leve. Naquele dia estava bem cansada, mas foi um momento tão gostoso e leve, que o cansaço passou.

5. Em sua opinião, qual foi o papel e a importância do educador musical durante os encontros realizados?

O papel é importantíssimo, pois ele ditará como será feito e qual será o “clima” da aula. Como citei na pergunta anterior, sobre o cansaço que estava quando cheguei, mas o professor com seu jeito leve e tranquilo direcionou o momento tão bem que o cansaço foi esquecido.

### Terceira parte

1. Como você se sentiu ao realizar tais jogos?

Como fazia muito tempo que não tocava flauta, tive dificuldade em lembrar o mecanismo. Mas depois desse período da adaptação foi bem divertido.

2. A adaptação dos jogos durante os encontros foi útil ou eficaz?

Sim, foi muito útil, pois principalmente para quem já trabalha dando aulas, nos ajuda a aumentar o leque de possibilidades exploratórias de sons com diversos tipos de instrumentos e também aumenta nossa visão como educadores.

3. O que você achou da utilização de *Kinder-musik* para a vivência de conteúdos musicais?

É excelente, pois como respondi na pergunta anterior, amplia nosso modo de apresentar e direcionar a aula de forma criativa tanto para o aluno, quanto para o professor.

4. Em sua opinião, a utilização de tais jogos favoreceria o desenvolvimento de uma prática musical criativa em aulas de música?

Sim favorece, pois dá liberdade para criação.

### **Quarta parte**

1. Partindo de suas percepções acerca dos encontros realizados, qual a importância, tanto para educador quanto para educando, de uma prática criativa no âmbito do ensino e aprendizagem musical?

É de suma importância, pois assim o desenvolvimento tanto do educador, quanto do educando será muito maior e mais abrangente.

2. Você utilizou ou se baseou nas propostas desenvolvidas durante os encontros para desenvolver alguma prática sua, seja como educador musical (por exemplo, planejando alguma atividade), seja como performance (revendo sua prática de estudos)?

Infelizmente ainda não tive a oportunidade de colocar em prática, mas sei que utilizarei assim que tiver a oportunidade de fazê-lo.

## **JOGADOR 9**

### **Primeira parte**

1. Qual sua idade?

R: 34 anos

2. Você possui formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música do Claretiano – Centro Universitário?

R: Não

3. Possui experiência com a Flauta Doce anterior à participação nos encontros do FlauTear?

R: Iniciação musical no colégio Renovação com flauta doce

4. Você dá aulas de música?

R: Sim, dou aula de música há oito anos.

5. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula criativa?

R: Aula sempre sendo formatada de maneira lúdica tendo em si o propósito educativo de maneira leve sendo detalhada em seu objetivo e execução.

6. Como você descreveria uma aula de música como sendo uma aula lúdica?

R: Descrevo que a aula lúdica incentiva o uso da imaginação trazendo de forma alegre e descontraída o conteúdo aplicado, sempre visando o bem estar do aluno.

7. Para você, qual o papel e a importância do educador durante as aulas de música?

R: Fundamental o educador, pois através dele temos informações em sua forma descritiva e esmiuçada para melhor entendimento, tendo também como ponto de partida e exemplos de execução da matéria, importantíssimo para sanar maiores dúvidas e corrigir os erros pertinentes.

### Segunda parte

1. O que lhe motivou a participar dos encontros propostos?

R: O aprendizado em grupo e a prática das atividades conforme grade de matérias para desenvolvimento acadêmico.

2. Você já conhecia *Kinder-musik*, material utilizado durante os encontros?

R: Não conhecia.

3. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter criativo?

R: Sem dúvidas nenhuma, pois o tutor tem grande competência para realizar as atividades, foi uma experiência onde podemos compartilhar nossos dons e nossos esforços para o entendimento da matéria aplicada sendo assim uma aula totalmente criativa e educativa de forma lúdica e eficaz, tendo a sensação de que a matéria é fácil de ser executada pela prática em grupo.

4. Em sua opinião, os encontros realizados possuíram um caráter lúdico?

R: Sim, a maneira que o tutor explica o conteúdo já vem de forma criativa, assim tornando mais fácil o entendimento e atraindo um ambiente descontraído para o aprendizado.

5. Em sua opinião, qual foi o papel e a importância do educador musical durante os encontros realizados?

R: Extremamente importante o educador musical presente, pois existe uma diretriz aplicada de forma objetiva tendo assim uma percepção mais aderente e a função de guiar e orientar a aplicação do conteúdo, sendo assim possível ter um entendimento melhor e poder ser conduzido para aplicação do que foi sugerido e tendo a possibilidade de ser corrigido em momentos específicos para a melhora do entendimento.

### Terceira parte

1. Como você se sentiu ao realizar tais jogos?

R: Me senti feliz e gratificado.

2. A adaptação dos jogos durante os encontros foi útil ou eficaz?

R: A adaptação nos jogos foi excelente, trazendo a sensibilidade do que estava sendo proposto pelo tutor. Em relação às dinâmicas pedidas na atividade, entendo o timbre do instrumento e sua altura musical, compreendendo melhor as escalas utilizadas durante o exercício e o meio de aplicar estas escalas de formas mais melódicas.

3. O que você achou da utilização de *Kinder-musik* para a vivência de conteúdos musicais?

R: Achei o material totalmente didático para compreensão sendo objetivo e detalhado.

4. Em sua opinião, a utilização de tais jogos favorece o desenvolvimento de uma prática musical criativa em aulas de música?

R: Sim os jogos fazem as atividades que vemos de forma teórica ser muito mais conectadas com a parte prática e mecânica do exercício tendo assim um melhor desempenho na execução musical do que foi sugerido no exercício.

#### **Quarta parte**

1. Partindo de suas percepções acerca dos encontros realizados, qual a importância, tanto para educador quanto para educando, de uma prática criativa no âmbito do ensino e aprendizagem musical?

R : A importância que vejo é realmente a troca de experiências que existe entre ambos o educador e o educando sendo assim podemos ter a experiência de ser um laboratório de sensações de passar para os dois lados da situação sendo o fornecedor de informações e os que absorvem as informações, de forma descontraída criamos uma conexão estreitando relacionamento como aluno e professor sabendo assim sua importância.

2. Você utilizou ou se baseou nas propostas desenvolvidas durante os encontros para desenvolver alguma prática sua, seja como educador musical (por exemplo, planejando alguma atividade), seja como performance (revido sua prática de estudos)?

R: Muito boa as propostas desenvolvidas pois realmente colocamos em prática e revendo informações de estudos assim tendo mais facilidade de praticá-las criando novos meios de entendimento sobre o conteúdo aplicado podendo também através desta troca de experiências elaborar um planejamento para aulas futuras.

## ANEXO F – SAMBA LELÊ

## Samba Lelê

Domínio Público  
Arr. Adrianno Moreira

S  
8  
Sam - ba Le - Lê tá do - en - te.  
Sam - ba Le - Lê pre - ci - sa - va

C  
Tá mui - to do - en - te sim!

T  
Tá, tá do - dói, tá do -

B  
Sam - ba Le - lê!

3  
8  
Tá co\_a ca - be - ça que - bra - da.  
é de\_u - mas bo - as pal - ma - das.

Tá mui - to do - en - te sim!.

dói pra va - ler!

Lê - lê sam ba!

5 <sup>8</sup>

Sam - ba, sam - bam, sam-ba\_ô Le - lê!

Tá mui - to do - en - te sim!

Tá, tá do - dói, tá do -

Sam - ba le - lê!

7 <sup>8</sup>

Pi - sa na bar - ra da sai - a\_o Lá - Lá.

Tá mui - to do - en - te sim!

dói, pra va - ler!

Le - lê sam - ba!

## ANEXO G – NOITE FELIZ

## Noite Feliz

Franz Gruber  
Arr. Mário Mascarenhas  
Adap. Adrianno Moreira

First system of musical notation (measures 1-5). It consists of three staves: two treble clefs and one bass clef. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. Chords C and G7 are indicated above the first and fifth measures, respectively. The melody is written in the upper staves, and the bass line is in the lower staff.

Second system of musical notation (measures 6-11). It consists of three staves. Chords C, F, and C are indicated above the first, fourth, and seventh measures, respectively. The melody continues in the upper staves, and the bass line is in the lower staff.

Third system of musical notation (measures 12-17). It consists of three staves. Chords F, C, and G7 are indicated above the first, fourth, and seventh measures, respectively. The melody continues in the upper staves, and the bass line is in the lower staff.

Fourth system of musical notation (measures 18-23). It consists of three staves. Chords C, G7, and C are indicated above the first, fourth, and seventh measures, respectively. The melody concludes in the upper staves, and the bass line is in the lower staff.

## ANEXO H – JINGLE BELLS

## Jingle Bells

Arr. Mário Mascarenhas  
Adap. Adrianno Moreira

8

G Am

Musical notation for measures 1-4. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first staff (treble clef) contains the melody with notes G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B3, A3, G3. The second staff (alto clef) contains a bass line with notes G3, F#3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. The third staff (bass clef) contains a bass line with notes G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. Chord symbols 'G' and 'Am' are placed above the first and fourth measures respectively.

5

D7 G

Musical notation for measures 5-8. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first staff (treble clef) contains the melody with notes G3, A3, B3, A3, G3, F#3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. The second staff (alto clef) contains a bass line with notes G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The third staff (bass clef) contains a bass line with notes G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. Chord symbols 'D7' and 'G' are placed above the fifth and eighth measures respectively.

9

Am

Musical notation for measures 9-12. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first staff (treble clef) contains the melody with notes G3, A3, B3, A3, G3, F#3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. The second staff (alto clef) contains a bass line with notes G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The third staff (bass clef) contains a bass line with notes G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. A chord symbol 'Am' is placed above the tenth measure.

13

D7 G

Musical notation for measures 13-16. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first staff (treble clef) contains the melody with notes G3, A3, B3, A3, G3, F#3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. The second staff (alto clef) contains a bass line with notes G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The third staff (bass clef) contains a bass line with notes G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. Chord symbols 'D7' and 'G' are placed above the thirteenth and sixteenth measures respectively.

17

21

C G A7 D7

25

G

29

C G D7 G