



1677 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 19 - Educação e Arte

EDUCAÇÃO MUSICAL: DO JOGO AO DISCURSO
Hugo de Oliveira Verardi Bocca - UFPR - Universidade Federal do Paraná

EDUCAÇÃO MUSICAL: DO JOGO AO DISCURSO

Resumo

O presente artigo tem por encargo estabelecer um diálogo entre duas distintas concepções pedagógicas sobre a música. A música como *jogo*, através das lentes de François Delalande e a música como *linguagem*, apoiada nos conceitos de Bakhtin e o Círculo. De início, definirei o conceito de jogo e as implicações pedagógicas de se considerar a música como tal, para em seguida definir a segunda concepção, a música como linguagem. Em seguida, relacionando-as, aponto elementos de aproximação e distanciamento, para, por fim, indicar contribuições de uma concepção que complete lacunas deixada pela outra.

Palavras-chave: Música; Jogo; Linguagem; Ensino.

EDUCAÇÃO MUSICAL: DO JOGO AO DISCURSO

Resumo

O presente artigo tem por encargo estabelecer um diálogo entre duas distintas concepções pedagógicas sobre a música. A música como *jogo*, através das lentes de François Delalande e a música como *linguagem*, apoiada nos conceitos de Bakhtin e o Círculo. De início, definirei o conceito de jogo e as implicações pedagógicas de se considerar a música como tal, para em seguida definir a segunda concepção, a música como linguagem. Em seguida, relacionando-as, aponto elementos de aproximação e distanciamento, para, por fim, indicar contribuições de uma concepção que complete lacunas deixada pela outra.

Palavras-chave: Música; Jogo; Linguagem; Ensino.

Introdução

Este artigo tem como objetivo estabelecer um diálogo entre duas distintas concepções pedagógicas sobre a música. A música como *jogo*, através das lentes de François Delalande e a música como *linguagem*, apoiada nos conceitos de Bakhtin e o Círculo. De início, definirei o conceito de jogo e as implicações pedagógicas de se considerar a música como tal, para em seguida definir a segunda concepção, a música como linguagem. Relacionando-as, aponto elementos de aproximação e distanciamento, para, por fim, indicar contribuições de uma concepção que complete lacunas deixada pela outra.

A primeira concepção recebeu em vários artigos diferentes abordagens. É o caso de *Oficina de música: a compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo*, de Leandro Augusto dos Reis e Francismara Neves de Oliveira. Trata-se de um ensaio teórico que discute possíveis correspondências entre a ideia do jogo e a música na perspectiva de Piaget e Swanwick dialogando com estes dois autores. Em outro artigo, intitulado *A importância dos jogos musicais como recurso metodológico na formação dos licenciandos em música da UFRN*, o objetivo consistiu em discutir o uso dos jogos musicais como recurso metodológico no âmbito da educação básica.

Já quanto à concepção da música como linguagem, cito outros artigos igualmente com distintos enfoques do que pretendo desenvolver aqui. Por exemplo, o artigo de José Borges Neto intitulado *Música é linguagem?* Nele, o autor baseia-se na obra *Metáforas da Vida Cotidiana* de George Lakoff e Mark Johnson. Fomenta a ideia de que a música é linguagem, mas a partir de um sentido metafórico, articulando os conceitos de metáfora, música e linguagem, proposto por Lakoff e Johnson. Na mesma linha, há outro exemplo, o artigo *Música como discurso segundo Swanwick, Sloboda e Serafine e a prática pedagógica da música*, de Janaina Sabino de Oliveira e Daniela Silva de Rezende, no qual apresentam as definições de música destes autores, igualmente de um ponto de vista metafórico com o discurso.

Dito isto, passemos às definições prometidas.

Música como Jogo

Baseando-me na obra *La musique est un jeu d'enfant* (1984), traduzido como *A música é uma brincadeira de criança*, de François Delalande,

trago abordagens desenvolvidas pelo autor ressaltando aspectos musicais e questões pedagógicas referente à educação musical. No primeiro momento o autor questiona o próprio termo educação musical, compreendido como o ensino do solfejo, de técnicas instrumentais, do estudo de um repertório clássico e da história da música, questionando até mesmo a finalidade dos chamados "métodos ativos" (Orff, Martenot, Kodaly, Willems etc.) cuja função é formar para a música tonal, o que para ele resulta em obstáculos posteriores inclusive para as crianças escutarem músicas não europeias e mesmo música contemporânea.

Orientando-se pela teoria de Piaget, Delalande desenvolve a ideia de que a criança ao fazer música, ou ao explorar sonoramente um objeto, já está jogando. Sendo este jogo dividido em três etapas correspondentes a cada faixa etária. A primeira, o jogo sensorio-motor, através da busca do som e do gesto. Segunda etapa, o jogo simbólico, expressão e significações. Por fim, o jogo com regras. Esses três tipos de jogos correspondem a idades diferentes da criança. Trata-se de uma concepção que traz consequências práticas para o ensino, pois os bem pequenos devem ser direcionados às atividades visando o som e o gesto, já com os da Educação Infantil, desenvolver o aspecto simbólico e em seguida, com os maiores, o jogo musical ganhará regras.

Segundo ele, em se tratando de música o jogo tem ainda sentido duplo: é uma estratégia, mas também é o objetivo. Nesses termos o jogo é a música propriamente dita e vice-versa. A primeira fase, compreendida até cerca de dois anos de idade, é onde a criança constrói e enriquece progressivamente seu repertório de "esquemas sensorio-motores". São gestos e sensações indissociáveis. O jogo aparece quando a criança se satisfaz ao executar suas possibilidades motoras sem necessidade imediata. O mesmo, pode-se dizer que ocorre no jogo instrumental, onde o controle das sonoridades nos instrumentos são formas de realizar uma fusão entre a sensação e a motricidade. Segundo Delalande, esta experiência estaria reservada aos instrumentistas, aos ouvintes só cabem participar dessa experiência de forma simbólica, colocando-se mentalmente no lugar do intérprete.

Como disse, na segunda fase, a música como jogo simbólico, ocorre o "faz de conta", o jogo que imita o real, assim como a música imita o real. Nela, o que é vivenciado extra musicalmente está presente na música como uma espécie de vestígio. Na música ocorre, de fato, precipitação, desaceleração ou uma concentração de notas, sempre como decalque do que poderíamos encontrar em qualquer representação física de um deslocamento. A música evoca um movimento, uma situação vivida, ou ainda sentimentos. Isso ocorre porque os sentimentos são associados a certas experiências de movimentos, até mesmo dos mais básicos como a respiração. Pensando assim, pode-se dizer que nenhum músico faz som pelo som, ou estruturas sonoras pelas estruturas sonoras, mas sim por outro motivo que está relacionado ao nível das imagens, dos afetos ou até mesmo da mitologia.

Por fim, na terceira fase, temos a música como jogo de regras, cuja execução consiste em fonte de prazer, isto é, pela própria aplicação do sistema musical, considerando que cada cultura possui sua própria "gramática musical". Quanto às tais regras, verticais para a harmonia e horizontais para os movimentos melódicos, Delalande afirma que temos que nos adaptar a elas e dominá-las (conhecê-las) suficientemente para que estimulem a imaginação em lugar de limitá-la.

Exemplificando os três níveis de jogos, Delalande afirma que:

A ideia de uma tipologia não é muito arriscada e o jogo fornece um critério de classificação: há práticas musicais dominadas por uma ou outra das três funções lúdicas. Algumas são especialmente sensorio-motores: são as músicas dos instrumentistas especialmente animados pelo desejo do gesto e pela busca do efeito sensorial do som. Eu penso a um grande número de músicas africanas, a improvisações de percussão, aos solos de Jazz ou às músicas concretas de Pierre Henry. Outras fazem apelo à representação: é certamente o caso do canto gregoriano, talvez do romantismo ocidental e certamente de muitas músicas contemporâneas que representam de forma visível ou velada, o real no plano plástico, por meio de trajetórias, velocidades, choques ou mesmo barulhos realistas. Quanto às músicas de regra: são todas as músicas de escrita, sejam aquelas realmente escritas, como o contraponto clássico, ou transmitidas de memória, como as polifonias dos pigmeus ou os jogos de trompas M'baka. Eu não penso que tal tipologia seja uma hipótese arriscada. (DELALANDE, 1984, s/p)

Podemos notar aqui uma aproximação da música à língua, isto é, à linguagem verbal, quando Delalande utiliza o termo "gramática musical", defendendo a ideia de que na música o prazer está no simples fato de se respeitar uma determinada gramática musical, mas que contudo difere do que ocorreria na língua, onde nos atemos à sintaxe pela necessidade de nos fazermos entender, embora não necessariamente pelo prazer.

Ao se referir à função dos intérpretes, reconhece que seria a de conduzir o ouvinte a uma percepção inteiramente fundada no gesto para uma escuta mais abstrata. Na verdade, o intérprete dá sentido objetivo àquilo que só teria um valor abstrato e seria compreendido de diferentes formas por cada ouvinte. Trazendo esse raciocínio para a esfera da língua, Delalande afirma:

O que garante a possibilidade de atribuir às palavras da linguagem mais ou menos a mesma significação, é que os enunciados estão constantemente relacionados a situações concretas. (DELALANDE, 1984, s/p)

A partir dessa declaração me sinto mais seguro para seguir fazendo aproximações, sempre cautelosas, de sua concepção de jogo à de linguagem desenvolvida por Bakhtin e o Círculo. Uma aproximação inclusive aos enunciados, concretos e únicos, alcançando até a ideia de gêneros do discurso. Quanto aos enunciados, ao analisá-los e dividi-los em três elementos teremos o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. De fato, cada enunciado é único, mas se os considerarmos em um determinado campo de utilização da língua, ele revela seus tipos relativamente estáveis, os quais denominamos gênero do discurso. Em outras palavras trata-se dos significados, relativamente, "cristalizados" referentes aos enunciados. No entanto, para Delalande, no caso da música, não há como falar propriamente de um referente, a não ser o gesto instrumental que de alguma forma assume esse papel, dando uma existência concreta e precisa ao gesto implicitamente evocado pela frase musical. Assim, a música nos dá algo concreto que são os gestos, os movimentos, e estes sim tem a função de significar: sentimento, sensações e imagens que por sua vez são subjetivos.

Por fim, quanto às consequências pedagógicas, ao se relacionar a experiência musical às três formas de jogo, o autor julga que educar as crianças não é tirá-las de um estado de neutralidade musical para elevá-las a certo nível de competência, mas sim desenvolver uma atividade lúdica que já existe nelas e que é a própria fonte do jogo musical, o que Delalande chamou de *pedagogia do despertar*.

Não tentamos levar a criança a um resultado que havíamos previamente determinado. Em suma, respeitamos a tendência que existe nela. Nós a respeitamos e a encorajamos. (DELALANDE, 1984, s/p)

Dito isto, passemos agora para a segunda concepção, a música como linguagem, fundamentada a partir de autores como Bakhtin e o Círculo, Keith Swanwick, Schroeder entre outros, sempre ressaltando as consequências práticas para o ensino de música.

Música como linguagem

Segundo Macedo (2009), Bakhtin está em concordância com Saussure quando define a língua como um fato social que se funda na necessidade de comunicação, porém contrapõe-se a ele quando critica a concepção de língua enquanto sistema de regras. Isto porque, para Bakhtin, todas as esferas da atividade humana, em suas variadas formas, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Assim, desprestigiando a autonomia da língua, para ele, ela vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato de suas formas, tampouco no psiquismo individual dos falantes. Logo, a substância da língua é, para ele, constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações.

Bakhtin se contrapôs a Saussure e ao estruturalismo que emergia naquele momento por não concordar com a ideia de língua enquanto sistema arbitrário, estável, sincrônico, homogêneo, caracterizado por um sistema de regras específicas que constituem e organizam enquanto discurso os signos da língua no interior de um sistema fechado, desvinculado de valores ideológicos.

Portanto, a língua é concebida por Bakhtin não como objeto abstrato, mas como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, de modo que sua natureza seria essencialmente dialógica e não sincrônica. Bakhtin privilegia a enunciação enquanto realidade da linguagem, afirmando que “a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da comunicação” (BRANDÃO, 1995, p. 9, apud MACEDO, 2009, p. 4). Trata-se de uma visão de linguagem como interação social, sendo que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado.

Posto isto, lembro que Schroeder (2009), baseando-se em Bakhtin, estabelece analogias entre música e linguagem verbal ao classificar a língua (falada ou escrita) em dois sistemas: abstrato e concreto. A autora subdivide a língua em diferentes níveis: *fonológico*, *sintático*, *semântico* e *discursivo*. Os três primeiros níveis dizem respeito ao sistema abstrato e o último, o nível discursivo, ao sistema concreto.

A autora explica que o nível *fonológico* compete aos sons que cada língua recorta das inúmeras possibilidades articulatórias do aparelho fonador humano. Fazendo analogia com a música podemos dizer que correspondem aos sons recortados dentre as infinitas possibilidades que outras fontes sonoras (como os instrumentos musicais) disponíveis possuem.

Já o nível *sintático* diz respeito às regras combinatórias que regulam a possibilidade de aparecimento das palavras numa oração. Trazendo essa dimensão significativa para a música, Schroeder (2009) afirma que essas regras próprias a cada idioma musical (tonal, atonal, modal, serial etc.) possibilitarão o aparecimento de uma melodia, por exemplo.

O último nível, o *semântico*, pertencente ao sistema abstrato, diz respeito aos significados cristalizados pelas línguas. Já para a linguagem musical esses significados são sempre contextuais, dependendo essencialmente do meio (SCHROEDER, 2009). O que não impede que falemos cautelosamente em significações cristalizadas quando relacionamos, por exemplo, o *modo menor* ao sentimento de tristeza e o *modo maior* à alegria.

Em continuidade, a autora aponta que dentro do sistema concreto está o nível *discursivo*, que na língua comporta os efeitos de sentido produzidos por enunciados levando-se em conta o contexto social, cultural e histórico onde são produzidos. Por sua vez, para a música os significados também são sempre contextuais. Assim, pode-se dizer que, neste aspecto, na língua e na música a fonologia e a sintaxe estão a serviço de significações estéticas.

É importante lembrar que esta questão ressurgiu em Paulo Freire, por exemplo, em sua obra *Professora sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar*, mais especificamente na Quinta Carta: *Contexto Concreto - Contexto Teórico*, onde aponta um fato ocorrido, o enfrentamento e a insistência de pais e mães que exigiam que seus filhos aprendessem a ler e a escrever a partir do alfabeto, quer dizer, das letras e não das frases que implicam palavras em relação na estrutura do pensamento. “Foi assim, com a carta do A B C na mão, decorando as letras, que todo mundo que eu conheço e que sabe ler, aprendeu. Meu avô aprendeu assim. Meu pai aprendeu assim. Eu, também. Por que não meu filho?” (FREIRE, 2012, p.119), diziam quase em coro nos chamados círculos de pais e professores. Freire deixou explícita sua oposição a essa metodologia de alfabetização, em que o ponto de partida é o nível fonológico da linguagem, as letras, para daí trabalhar as sílabas, palavras, orações etc.

Trazendo essa questão para o campo da cognição, entende-se que quando uma criança adquire a linguagem, o faz justamente a partir do contato com a língua na sua concretude, ou seja, no nível discursivo. Assim, são os enunciados concretos que a possibilitarão se apropriar do sistema abstrato (fonológico, sintático e semântico). Consequentemente, na aprendizagem musical o nível discursivo, equivalente aos enunciados musicais, deveria ser o ponto de partida. Isto porque, na estética musical toma-se como ponto de partida a própria música, para daí destrinchá-la e alcançar os diferentes níveis de entendimento musical, como: Valor, Forma, Expressão e Materiais (SWANWICK, apud GROSSI, 2004).

Levando isto em conta, os sistemas fonológico e sintático deveriam deixar de ser elementos preparatórios para uma compreensão musical, o que não tem ocorrido no ensino da música nas escolas. De fato, em geral, neste ensino escolar a *exploração sonora* ainda é considerada como início do processo de musicalização, privilegiando-se a ênfase na materialidade sonora. Este ensino também se dedica ao estudo dos elementos musicais (ritmo, melodia, harmonia) isolados como entidades autônomas. No entanto, os elementos musicais, assim como o som em si, também são insuficientes para que se atinja a aprendizagem musical na dimensão estética. Por conta disto, quando consideramos a música como linguagem começamos a perceber as limitações de se ater às suas materialidades ou aos seus elementos.

Schroeder (2009) assume a possibilidade de aproximação entre *música e linguagem* fazendo analogias entre linguagem verbal e linguagem musical. Além disto, Schroeder e Schroeder (2011) afirmam que quando se toma os enunciados como unidades de sentido das línguas, os quais devem obedecer a certas regras e serem sempre dirigidos a alguém, o resultado é que provocam uma atitude responsiva no interlocutor. Há, portanto, um tipo de relação entre os enunciados que é a relação dialógica.

Também todo enunciado musical é dirigido a alguém, pressupõe um interlocutor -presente ou ausente, real ou imaginário- que de algum modo lhe será um respondente. A resposta aos enunciados musicais, também como na língua, nem sempre é imediata e materialmente visível, pois pode ser desde uma simples fruição da obra ou uma manifestação verbal (como um elogio, saudação ou cumprimento) até a criação de outra obra em algum outro momento ou numa outra linguagem artística. (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011, p. 133)

Ainda segundo Bakhtin todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um certo modo de expressão. É sempre dirigido a alguém, um interlocutor. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Na verdade, os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos, pois todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade do campo de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo. Analogicamente, todo enunciado musical é sempre dirigido a alguém, pressupõe um interlocutor, presente ou ausente, real ou imaginário, que de algum modo lhe será um respondente.

Portanto, para a área educacional (música como enunciado e o campo musical como cadeia discursiva) a preocupação passa a ser conduzir os alunos no terreno das significações musicais incentivando-os a uma atitude responsiva em relação aos enunciados. Atitude essa que poderia ser dada, posso dizer agora, por meio do jogo, proposto por Delalande.

Conclusão

Para finalizar, destacarei alguns argumentos que, espero, possibilitarão relacionar ambas concepções, a de jogo e a de linguagem, aqui tratadas. Uma relação de aproximação que tem como estratégia o destaque de suas propostas e consequências pedagógicas. Isto porque parece-me que ambas têm pelo menos um objetivo em comum, o de evitar a aprendizagem musical por meios tradicionais.

Quanto ao jogo, que neste aspecto foi denominado *pedagogia do despertar*, ressalto outro importante objetivo: a preocupação em formar ouvintes que possam compreender a música que não seja apenas a tonal e a música europeia. Assim como na consideração da música como linguagem, a música como jogo tem a intensão de formar crianças em tudo o que pode preceder às aquisições técnicas. Em outras palavras, as técnicas são deixadas em segundo plano, incentivando o fazer musical criativo. Trata-se de um fazer que principia pela exploração sonora, seja de um objeto qualquer ou de um instrumento. Em seguida prioriza os gestos, não como uma mera representação plástica do movimento, mas sim uma associação entre a forma do som e o movimento, que por fim, torna possível dar significações afetivas a esses movimentos.

Posso dizer agora que acredito que as significações afetivas constituem, digamos, o conceito mediador entre as duas concepções, jogo e linguagem, pois quando consideramos a música como enunciado e o campo musical como cadeia discursiva a preocupação também passa a ser conduzir os alunos no terreno das *significações musicais* incentivando-os a uma atitude responsiva, vale dizer afetiva, emocional, em relação aos enunciados.

Pois bem, anunciado o conceito mediador, ou convergente, passo para as considerações que possibilitarão fazer justamente o oposto, apontar o distanciamento entre o jogo e a linguagem. Parece-me que a *sequência didática* constitui o ponto de divergência, uma vez que ao considerarmos a música enquanto linguagem, e a educação musical como educação estética, teremos consequências práticas para o ensino, ou seja, privilegia-se o nível discursivo, equivalente aos enunciados musicais, como ponto de partida. Na estética musical toma-se como ponto de partida a própria música (do nível referente ao valor musical, ou os significados) para daí destrinchá-la e alcançar os outros diferentes níveis de entendimento musical, como: Forma, Expressão e Materiais (SWANWICK, apud GROSSI, 2004). Desta forma, se opondo à proposta da *pedagogia do despertar*, onde o princípio é a exploração (ou materiais), para daí partir para o gesto e, por fim, alcançar as significações.

Assim, após considerar as convergências e divergências, a título de colaboração para fomentar o tema, passarei finalmente a explorar as possibilidades de complementação entre jogo e linguagem. Princípio a partir de uma situação concreta relatada por Delalande (1984) no capítulo intitulado *O som e o vivido*, que contém observações de atividades desenvolvidas em sala de aula envolvendo professor e crianças. O exemplo que escolhi encontra na observação número 19 que traz referência a uma sala de aula com crianças de cinco a seis anos. Trata-se de uma atividade de improvisação musical entre duas crianças, uma de frente para outra, utilizando um instrumento confeccionado em sala de aula a partir de potes de iogurte. O experimento consistiu em colocar sobre uma prateleira vertical quatro fios, sendo que em cada um foi preso um pote. Mediante um buraco no fundo, os potes podem deslizar verticalmente pelos fios, sendo permitido a cada criança o manuseio de dois potes. Esse duo começa bastante forte, esfregando por todo o fio, o que produz um certo tipo de sonoridade característica. Depois de alguns segundos uma das crianças passa a realizar movimentos mais lentos e contínuos, modificando a sonoridade. O resultado é que durante dois minutos as crianças desenvolveram dois princípios diferentes. Logo uma descoberta acidental muda o curso da improvisação, um deles deixa cair o pote sobre a prateleira, o que produz uma percussão rebote. Este movimento captura a atenção do companheiro que, após uma pausa, retoma a ideia e, variando-a, produz no pote o movimento de rotação. Com esta variação deu alento ao tema central da improvisação. No entanto, um falso final (após quatro minutos) ocorreu após uma criança agregar alguns sons novos de maneira não prevista nas regras estipuladas inicialmente e que, portanto, não poderiam ser realizados. A consequência é que a segunda criança não deu continuidade e o jogo foi finalizado.

Apresentado o exemplo, parto para a análise. Acredito que os enunciados concretos, proposto pela teoria da linguagem de Bakhtin e o Círculo, possam ser uma ferramenta eficaz de análise desta atividade. Recordo a definição do conceito de enunciado: todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. São sempre dirigidos a alguém, um interlocutor. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Além disso, como também dito acima, os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos. Deste modo, todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Por fim, todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo. Analogicamente todo enunciado musical é dirigido a alguém, pressupõem um interlocutor, presente ou ausente, real ou imaginário, que de algum modo lhe será um respondente.

Aplicando essa definição e suas consequências ao exemplo dado, considerarei cada execução musical dos alunos enquanto enunciados concretos. Parece-me que a própria disposição espacial de ambas as crianças em questão deve ser levada em consideração, um de frente para o outro. Assim sendo, o que ocorre nesta experiência é um diálogo de enunciados concretos entre duas crianças. O fato de ambas terem começado com movimentos bastante fortes já pode ser compreendido como um enunciado carregado de significados. Sugiro algumas indagações: o que um movimento forte, rápido e amplo pode significar ou remeter? E por que ambos os executavam? Estariam respondendo um ao outro? Estariam, portanto, se comunicando?

Seguindo o exemplo, depois de alguns segundos uma das crianças passou a executar movimentos (esfregamentos) mais lentos e contínuos, modificando a sonoridade. Assim, durante dois minutos as crianças desenvolveram dois princípios diferentes. No entanto, mesmo considerando que a característica do segundo movimento é oposta ao do primeiro, entendo que o segundo está diretamente relacionado e influenciado pelo primeiro, justamente por serem movimentos opostos, ou seja, um rápido e outro lento. Neste caso, se relacionam pelos opostos.

Como narrado no exemplo, logo um fato acidental muda o curso da improvisação, pois um deles deixou o pote tombar sobre a prateleira, o que produziu uma percussão rebote. Me pergunto até que ponto isto foi acidental. Não teria havido participação (intenção) do interlocutor? Ora, na continuidade, este movimento sonoro (ou enunciado) capturou a atenção do companheiro que após uma pausa, se apropriou do evento variando-o, dando ao pote o movimento de rotação, exatamente como uma espécie de resposta ao novo enunciado.

Finalizando o exemplo, trata-se de um falso final (após quatro minutos), quando uma criança agrega alguns sons novos não autorizados pelas regras do jogo, como resultado a outra criança não o segue e o jogo termina. Voltando às indagações, pergunto qual teria sido a intenção da criança ao produzir sons do modo não permitido? Teria feito uma transgressão de fato ou estava apenas explorando sonoramente seu instrumento? Por que o outro não respondeu a este enunciado? Será que o fato da segunda criança não ter produzido algum som em resposta seria mesmo uma ausência de resposta?

Concluo dizendo que acredito que este jogo, ou este diálogo de enunciados concretos, e por isso mesmo considero-os complementares, nunca acabou, pois suas enunciações ainda reverberam em enunciados de outras crianças. E desta forma deixo a pergunta: não teria faltado ao jogo, para que não findasse abruptamente (numa espécie de fracasso), apenas a consideração de cada lance como enunciado, como resposta, como linguagem?

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BORGES NETO, José; Música é linguagem?. **Revista Eletrônica de Musicologia**, v.9, out, 2005.

DELALANDE, François. **A música é uma brincadeira de criança**. Buchet-Chatel - GRM. Paris: Groupe de Recherches Musicales. Trad. Guilherme Romanelli e Danilo Ramos, 1984.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática **Em pauta**, v. 13, n. 21, 2002, p. 5-41

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2012.

GONÇALVES, Michelle B. Performance, Discurso e Educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. **Tese** (Programa de Pós Graduação em Educação), UFPR, 2016.

GROSSI, Cristina. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. **Debates**, 2004, p.23-38

ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à Educação. **Educação e Realidade**. v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010.

MACEDO, Wilza K. L. Por saussure e bakhtin: concepções sobre língua/linguagem. **Anais do CONLIRE** - Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras. Ilhéus, 2009.

MIRANDA, Brenda de Carvalho. A importância dos jogos musicais como recurso metodológico na formação dos licenciandos em música da UFRN. **Monografia** (Licenciatura em Música), UFRN, 2015.

OLIVEIRA, Janaina Sabino; REZENDE, Daniela Silva. Música como discurso segundo Swanwick, Sloboda e Serafine e a prática pedagógica da música. **Cadernos do Colóquio**, v.10, n.2, 2009.

PEREIRA, M. De A. Performance e Educação: Relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p 289-312, 2012.

PINEAU, ElyseLamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 89?113, 2010

REIS, Leandro Augusto; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Oficina de música: a compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo, **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v.5, n.1, 2013.

SCHROEDER, Sílvia C. N.; SCHROEDER, Jorge L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin **Música em Perspectiva**, v.4, n.2, 2011.

SCHROEDER, Sílvia C. N. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos **Revista da ABEM**, n.21, 2009.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, v.7, n.1, 2012.