



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

WANDERLEY DE FREITAS DOS SANTOS

**O USO DE JOGOS MUSICAIS NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO DE
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR PROFESSORES NÃO
ESPECIALISTAS EM MÚSICA**

FORTALEZA

2020

WANDERLEY DE FREITAS DOS SANTOS

USO DE JOGOS MUSICAIS NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO DE
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR PROFESSORES NÃO
ESPECIALISTAS EM MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Ensino. Eixo: Ensino de Música.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rogério.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S239u Santos, Wanderley de Freitas dos.
O uso de jogos musicais no processo de musicalização de crianças da educação infantil por professores não especialistas em música / Wanderley de Freitas dos Santos. – 2020.
148 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Pedro Rogério.

1. Educação infantil. 2. Educação musical. 3. Musicalização infantil. 4. Jogos musicais . 5. Brincadeiras musicais. I. Título.

CDD 370

WANDERLEY DE FREITAS DOS SANTOS

USO DE JOGOS MUSICAIS NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO DE
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR PROFESSORES NÃO
ESPECIALISTAS EM MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Ensino. Eixo: Ensino de Música.

Aprovada em: 28/09/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Rogério (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcio Mattos Aragão Madeira
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

A Deus e ao meu Senhor e mestre, Jesus Cristo.

Ao meu filho, Joaquim, e à minha filha, Clara.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao meu mestre e Senhor, Jesus Cristo, pelo dom valioso da vida.

Ao meu filho, Joaquim, e à minha filha, Clara, pela inspiração trazida para esta pesquisa, através da valiosa infância deles, em minha vida.

Ao Prof. Dr. Pedro Rogério, pela excelente orientação.

Aos professores participantes da Banca examinadora, Prof. Dr. Marcio Mattos e Prof.^a Dr.^a Fátima Vasconcelos, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Às professoras entrevistadas, pelo tempo concedido nas entrevistas e pelo empenho no trabalho em campo de forma colaborativa.

Aos professores de todas as disciplinas que cursei durante o mestrado, pelos tão valiosos conhecimentos oferecidos.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

A todas as crianças que já foram meus alunos e alunas de musicalização infantil e que colaboraram na construção da minha personalidade docente.

A todos os familiares, amigos e amigas que acreditaram e torceram por mim ao longo da minha carreira como músico e professor.

À minha eterna e fiel companheira, que nunca me abandona e comigo divide todos os momentos da vida, a Música!

“Ensinem-na como quiser, desde que para ela seja sempre um divertimento” (ROUSSEAU, 2004, p. 407).

RESUMO

O presente estudo analisa o uso de jogos musicais como ferramentas pedagógicas no processo de musicalização das crianças da educação infantil. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: de que maneira os jogos musicais podem ser utilizados por professores não especialistas em música no processo de musicalização de crianças da educação infantil? O objetivo principal da pesquisa é analisar como os jogos musicais podem ser utilizados pelos referidos professores, na qualidade de ferramenta pedagógica no processo de musicalização de crianças da educação infantil. São objetivos específicos do estudo observar a assimilação que os professores fazem sobre os conceitos relativos às propriedades do som (altura, duração, timbre e intensidade), por meio do uso de jogos musicais; e analisar as sugestões de estratégias didáticas feitas pelos professores para a aplicação dessas propriedades do som com as crianças da educação infantil. Como base teórica, a pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre jogos feitos por autores como Huizinga, Brougère e Costa e, especificamente sobre jogos musicais, Brito e Kodály. A pesquisa emprega a metodologia da pesquisa-ação colaborativa e foi realizada no Centro de Educação Infantil (CEI) Mattos Dourado, em Fortaleza, Ceará, Brasil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação musical. Musicalização infantil. Jogos musicais. Brincadeiras musicais.

ABSTRACT

The present study analyzes music games as pedagogical tools in the process of musicalization of children in early childhood education. We start from the following research problem: how can music games be used by teachers (not music specialists) in the process of musicalization of children in early childhood education? We have as main objective to analyze how musical games can be used by these teachers, as a pedagogical tool in the process of musicalization of children in early childhood education, as well as these teachers evaluate their use of these musical games. We have as specific objectives to observe the assimilation that teachers make about the concepts related to the properties of sound (pitch, duration, timbre and intensity), through the use of musical games; and to analyze the suggestions of didactic strategies made by the teachers for the application of these sound properties with children in early childhood education. We used as a theoretical basis the studies on games made by authors like Huizinga, Brougère and Costa, and, specifically on musical games, Brito and Kodály. For this research we chose the collaborative action research methodology. The research was carried out at the Mattos Dourado Children's Education Center (CEI), in Fortaleza, Ceará, Brazil.

Keywords: Children's education. Musical education. Children's musicalization. Musical games.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	DO VIOLÃO DE BRINQUEDO À SALA DE AULA DE MÚSICA: COMO ME TORNEI PROFESSOR DE MÚSICA E COMO MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA E CARREIRA ARTÍSTICA ME LEVOU ATÉ MEU OBJETO DE PESQUISA	13
3	QUESTÕES DE PESQUISA	30
3.1	Questão central	30
3.2	Questões específicas	30
4	OBJETIVOS	31
4.1	Objetivo geral	31
4.2	Objetivos específicos	31
5	JUSTIFICATIVA	32
6	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	39
6.1	Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação	39
6.2	Jogos musicais	48
6.3	Vygotsky: a musicalização infantil sob um olhar vygotkiano	57
6.3.1	<i>Kodály sob a ótica de Vygotski: o pensamento musical e o canto</i>	57
6.3.2	<i>Conceito cotidiano x conceito científico: uma aplicação na educação musical</i>	62
6.3.3	<i>Mediação simbólica: o desenvolvimento das funções superiores</i>	67
6.3.4	<i>O meio e sua influência na cultura musical</i>	69
7	METODOLOGIA	72
7.1	Indicações metodológicas preliminares	72
7.2	A fase exploratória	75
7.3	O conhecimento musical	76
7.4	O grupo de estudos	76
7.5	A escolha do campo de observação, a amostragem e representatividade qualitativa	76
7.6	A coleta de dados	77
7.7	A aprendizagem	77
7.8	O saber formal e o informal	78
7.9	Plano de ação	78

7.10	Divulgação dos resultados	79
8	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	80
8.1	Fase Espontânea	84
8.2	Fase Proximal	94
8.2.1	Timbre	96
8.2.1.1	<i>O sonzinho do animal</i>	96
8.2.1.1.1	1ª Fase de “O sonzinho do animal” (timbre): fase de escuta	97
8.2.1.1.2	2ª fase de “O sonzinho do animal” (timbre): fase ativa	100
8.2.1.2	<i>Quem sou eu?</i>	101
8.2.1.2.1	1ª fase: reconhecimento do timbre por meio da voz	103
8.2.1.2.2	Reconhecimento do timbre através do som dos instrumentos ou objetos	103
8.2.2	Duração	105
8.2.2.1	<i>Festa do som</i>	105
8.2.3	Altura	107
8.2.3.1	<i>Pulando nas alturas</i>	109
8.2.4	Intensidade	110
8.2.4.1	<i>A força do som</i>	111
8.3	Fase Protagonista	113
8.3.1	Timbre	115
8.3.1.1	<i>Jogo “O sonzinho do animal”</i>	115
8.3.1.2	<i>Jogo “Quem sou eu?” (timbre)</i>	119
8.3.1.2.1	1ª etapa – Reconhecimento de timbre de voz	119
8.3.1.2.2	2ª Etapa – Reconhecimento de timbre de instrumentos	122
8.3.2	Duração	123
8.3.2.1	<i>Jogo “Festa do som”</i>	123
8.3.3	Altura	125
8.3.3.1	<i>Jogo “Pulando nas alturas”</i>	125
8.3.4	Intensidade	127
8.3.4.1	<i>Jogo “A força do som”</i>	127
8.3.5	Vamos conversar novamente	129
9	CONCLUSÃO	136
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICE A – PARTITURAS	143

1 INTRODUÇÃO

A investigação aqui proposta surge no âmbito do Mestrado em Educação, eixo “Ensino de Música” e tem como tema a Musicalização Infantil. Propomos a utilização de jogos musicais no processo de musicalização de crianças do Centro de Educação Infantil (CEI) Mattos Dourado, em Fortaleza, por professoras não especialistas em música. Temos como objetivo analisar de que modo os jogos musicais podem ser utilizados por professoras (sem formação acadêmica específica em música) como ferramenta no processo de musicalização de crianças da educação infantil.

Diversas novas pesquisas em torno do ensino de música surgiram desde que foi sancionada, no dia 18 de agosto de 2008, a Lei n.º 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil. Em maio de 2016, foi publicada a Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. A aprovação dessas Leis foi uma grande conquista para a área de educação musical no País. Entretanto, há grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino de música nas escolas de educação básica.

No município de Fortaleza, por exemplo, ainda não há professores suficientes para suprir a demanda necessária. Na educação infantil, não há exigência de um professor habilitado para o ensino de música, ficando essa tarefa sob responsabilidade de professores e professoras que, em sua maioria, são pedagogos ou pedagogas. Nos anos do ensino fundamental (1.º ao 9.º), o professor responsável pelo ensino de música é o professor de arte, porém são encontradas duas complicações. Na primeira, a mais grave, a presença de muitos professores de áreas distintas, sem formação musical, ministrando a disciplina de artes, por falta de professores especializados na área ou mesmo pela falta de concursos para contratá-los. O ensino de música fica contemplado na sala de aula regular do ensino fundamental, dentro da disciplina de Arte, que ainda tem de contemplar outras três áreas: artes visuais, arte cênica (teatro) e dança. Uma segunda complicação é que, levando-se em consideração que o total de professores com formação específica nessas áreas artística fica diluído entre quatro áreas distintas (música, dança, teatro e artes visuais), o número de professores de música torna-se menor ainda.

Consideramos que a educação musical deve ter início na mais tenra idade, podendo assim desenvolver-se ao longo de toda a vida da criança, que assim poderá desfrutar dos benefícios trazidos pela música. Como já foi dito anteriormente, não há exigência legal de um professor habilitado em música nas escolas de educação infantil, ficando essa função a cargo do(a) professor(a) da turma, geralmente pedagogo(a) e polivalente, ou seja, aquele que é habilitado para lecionar diferentes áreas de conhecimento do currículo de educação básica, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, seja na educação infantil ou na Educação de Jovens e Adultos. Constatamos que, na estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFC, não há disciplina obrigatória que contemple o ensino de música, porém, foi proposta na mais recente reforma curricular como uma das disciplinas optativas. A disciplina que consta como obrigatória no currículo de pedagogia é a de Arte.

Por outro lado, observando a estrutura curricular do curso de Música da UFC, também constatamos que não há uma disciplina obrigatória que aborde a ludicidade como ferramenta de ensino de música, sendo a abordagem lúdica inerente ao processo de educação infantil.

Levando em consideração a lacuna de disciplina voltada ao ensino de música no curso de pedagogia, e por sua vez, a lacuna de disciplina que dê conta da ludicidade no curso de música, percebemos que a educação musical infantil vem sendo pouco percebida e desenvolvida em sala de aula.

A partir da presente pesquisa, pretendemos propor um processo de musicalização das crianças baseado no “brincar”, através do jogo musical, de forma lúdica e alegre, através da experimentação, utilizando o próprio corpo e os materiais disponíveis na escola, desde objetos escolares e outros do meio ambiente, até os instrumentos musicais. É importante que a criança interaja com o ambiente sonoro ao seu redor, inclusive colocando-se também como um agente sonoro.

Com a experimentação, descobriremos juntos, professores e crianças, por meio de quais atividades houve melhor compreensão e apreensão de conteúdos musicais. O objetivo é que, por meio dessa experiência do jogo musical, do perceber o ambiente sonoro e da coletividade criativa, possamos inserir a criança no universo musical, sensibilizando-a para as diversas possibilidades que a música oferece. Essa sensibilização musical se dará através dos jogos musicais, das composições criadas antes e durante o processo, além das adaptações feitas com as brincadeiras populares, que serão revisitadas e contextualizadas para o processo de musicalização. Na pesquisa aqui proposta, iremos nos concentrar nos professores e alunos do Centro de Educação Infantil (CEI) Mattos Dourado, unidade da rede pública municipal em Fortaleza.

No próximo tópico, apresentaremos, sob a ótica da história de vida do pesquisador, como suas vivências histórico-sociais influenciaram na escolha do objeto desta pesquisa.

2 DO VIOLÃO DE BRINQUEDO À SALA DE AULA DE MÚSICA: COMO ME TORNEI PROFESSOR DE MÚSICA E COMO MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA E CARREIRA ARTÍSTICA ME LEVOU ATÉ MEU OBJETO DE PESQUISA

Quando minha prima começava a se preparar, eu já sabia que sua chegada estava próxima. Ele sempre vinha acompanhado com o André, amigo dela. Os dois faziam uma ou duas músicas, em tom galanteador, enquanto ela escutava atenta e encantada. Ao final, André e minha prima ficavam conversando na varanda e ele se debruçava no sofá, como quem descansava depois de ter cumprido sua função. Minha tia já me alertava: “Não mexe aí!”. Mas, como toda criança, eu era curioso e, na primeira oportunidade, logo me aproximei, querendo descobrir como se fazia para produzir aquele som maravilhoso.

Ele estava impecável, lustrado e com cordas novas. Minha imagem refletida no pinho convidava-me: “Venha! Vamos fazer um som!”. Timidamente, toquei em uma corda, a mais fina, e um som agudo e cristalino invadiu meu ouvido curioso, que logo quis descobrir como era o som das outras cinco. Atentamente, experimentei cada corda. “Este é o som mais lindo que já escutei”, pensei. Agora, já devidamente apresentados, sentei-me, coloquei-o no colo e, esquecendo a ordem da minha tia, começamos a fazer música. Música movida pela curiosidade, pelo encantamento, pela inocência infantil, pela liberdade de ser criança, pela felicidade do meu encontro com minha vocação.

Contudo, não demorou, e ele teve de ir embora; e agora me restava esperar a próxima visita do André. Assim foi durante algum tempo, até que um dia, em meu aniversário, fui presenteado com um violão de brinquedo. Ele tinha um tamanho reduzido, era de madeira e tinha cordas de aço. Era, de fato, um brinquedo, mas para mim era o melhor violão do mundo! Acordava cedo e, na varanda que dava para o quintal, entoava melodias inventadas, com letras que faziam minha tia Fátima rir enquanto fazia o café. Memórias sonoras, ao nascer do sol, com aroma de café. Melhores, não há! E esse violãozinho foi meu melhor brinquedo, durante minha infância.

Por volta dos meus 13 anos, Berg, meu irmão mais velho, comprou um violão e começou a ter aulas particulares. Ele ia para a escola durante a tarde e deixava o pinho deitado em sua cama. Mais uma vez escutei a frase: “Não mexe aí!”. Todavia, novamente não adiantou. Bastava ele sair, e eu calculava o lugar exato onde estava o violão, para tirá-lo e passar a tarde toda em sua companhia. Estudava todas as anotações que havia em seu caderno e memorizava a revista com as posições dos acordes para iniciantes, que ele havia comprado. Ao fim da tarde, colocava o violão no exato lugar onde ele havia deixado. Não demorou, e eu estava tocando minhas

primeiras músicas. Um dia, meu irmão me flagrou ensaiando uma canção e, para minha surpresa, disse: “Pode ficar com o violão. É seu! Eu já sabia que você estava estudando”. Ali começou, de fato, minha carreira. Um dos maiores e melhores presentes que ganhei. Que sorte, a minha!

A porta de entrada para minha personalidade musical foi a igreja. Minha casa era próxima à Igreja Nossa Senhora de Nazaré, no bairro Montese. Lá comecei a tocar nos conhecidos grupos de jovens. O louvor e os momentos de oração eram todos regados ao som do violão, e esse berço musical foi riquíssimo. Observava a maneira de tocar dos rapazes mais velhos. Tinha apenas 14 anos, entre jovens de cerca de 20 anos. Imitava a mão direita de cada um e assim diversifiquei meu jeito de tocar. Em especial, havia um rapaz muito talentoso chamado Paulo Sidney Luz. Ele datilografou centenas de músicas e cifrou todas, montando um compêndio de canções que dividia com quem tivesse interesse. Fiz uma cópia e dediquei-me até a última música daquele livro. Estudei de forma autodidata e, nessa experiência na música cristã, surgiram minhas primeiras oportunidades profissionais, tocando em casamentos, missas e eventos festivos da paróquia.

Estudava em uma escola ao lado da igreja, o colégio Piamarta. Lá participei do coral regido pelas professoras Joana D’Arc e Emiliania Paiva. Lá também funcionava a banda regida pelo maestro Rogério. A banda era composta por metais e percussões, mas soube que haviam chegado alguns violinos e aceitei o desafio. Estudei durante alguns meses, o que me rendeu uma evolução em minha leitura musical, porém não continuei com as cordas friccionadas do violino. Minha paixão, desde o início, eram as cordas dedilhadas.

Depois de um tempo dedicando-me ao violão, passei a observar um instrumento com a mecânica um pouco parecida, porém com técnica diferente e uma sonoridade mais diversa. A guitarra estava em meus planos. Mas como teria uma? Precisava de cordas novas para o violão, desejava ter uma guitarra, conseqüentemente um amplificador e alguns pedais de efeito, para conseguir aquele som impactante que combinava com minha adolescência. Tinha um objetivo e agora precisava de um plano. Foi aí que comecei a dar minhas primeiras aulas de violão para iniciantes. Com o dinheiro das mensalidades fazia a manutenção do violão e pagava as parcelas da guitarra “Fender Squair” e do amplificador da “Staner”.

Passei a tocar guitarra nos eventos da igreja, integrando inicialmente a banda Dom de Deus e posteriormente o grupo Sopro de Deus. Foi uma boa escola novamente e pude desenvolver minhas habilidades nesse instrumento. No entanto, a manutenção dos instrumentos e a minha chegada à adolescência me traziam a necessidade de melhorar meu orçamento. As aulas continuaram, mas surgiu a oportunidade de tocar guitarra em uma banda de forró. Em

nosso estado, esse estilo é predominante, e o mercado de trabalho estava em ascensão. Passei por algumas bandas onde pude ter minhas primeiras experiências profissionais como instrumentista. Viajava, ficava hospedado em hotéis, tocava em grandes palcos e era pago por isso. Para um adolescente, não era nada mau!

Para aprofundar minha técnica, passei a estudar guitarra com o Professor Pilho, no curso de Extensão da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Ficava dividido entre a personalidade solista e diversidade de timbres da guitarra e o charme sonoro e riqueza de possibilidades de harmonia do violão. Uma dúvida deveras agradável. Não tive pressa em me decidir. Na verdade, não precisei.

Voltei a participar de um grupo de jovens cristãos. Era a Comunidade Vitória. Não queria me envolver musicalmente, pois sabia que não conseguiria conciliar a agenda, devido aos meus compromissos profissionais com as bandas de que participava. Além do mais, a banda Vitória já tinha guitarrista. Contudo, uma vez, eles ficaram sem baixista e me pediram para ajudar. Relutei um pouco, pois não era meu instrumento, mas acabei aceitando o desafio. Fiquei com o contrabaixo deles e o disco com as músicas do show durante alguns dias. Estudei os *grooves*¹ e fiz o show como baixista. Foi o suficiente para resolver minha dúvida na escolha de meu instrumento principal. Foi uma paixão arrebatadora pelo grave e pelo papel fundamental do instrumento na banda. Meu tempo curto de guitarrista chegou ao fim. Tornei-me um contrabaixista. Assumi o posto na banda Vitória e, através daquela experiência enveredei no mundo da música negra, a *black music*, o *soul*, o *funk*. Essa era a linguagem musical da banda. Aquele estilo pulsava em mim como se já o conhecesse e o “falasse” há tempos. Era um saber insciente em mim. Dediquei-me ao estudo do contrabaixo tendo como referência a música negra. E enquanto meus amigos escutavam *rock*, eu escutava Sandra de Sá, Tim Maia, Claudio Zolli, Cassiano, Ed Mota, Black Rio, Funk Como Le Gusta, Earth, Wind & Fire, James Brown, Kool & The Gang, Jamiroquai, entre tantos outros nacionais e internacionais. Uma imersão musical.

A música negra, com seu *groove* marcante, dialogou com minha musicalidade de forma tão espontânea e fluente que trago ao texto a reflexão de Martine Lani Bayle a respeito dessa experiência sobre o saber insciente. Segundo Lani-Bayle:

Nem todos, entretanto, tem a oportunidade de descobrir, sozinhos, nesgas de saberes contido em si mesmo, mas latentes, ainda desconhecidos, inscientes. Esse saber insciente é o que se sabe sem saber, o que se sabe sendo proibido saber, ou

¹ *Groove* é uma palavra em inglês que significa sulco ou ranhura. É bastante usada no contexto da música, indicando quando os sons encaixam ou combinam de forma satisfatória. No contrabaixo, é a linha musical rítmico-melódica executada durante a execução de uma música.

simplesmente, faltam palavras ou ocasiões para dizê-lo. O insciente é o que se sabe para além ou aquém das palavras para dizê-lo. (LANI-BAYLE, 2008, p. 301).

A autora afirma ainda que:

Há em nós um mundo muito mais importante do que se pode crer, habitado por um amontoado de histórias latentes, implícitas. Desenvolvê-las dá relevo à existência, diferente da linearidade do aqui e agora, e que nos escapa cada vez que avançamos. Sua expressão manifesta é quando uma narrativa, assim desencadeada, conduz a uma exclamação de surpresa: “eu conto isso e eu nem mesmo sabia que eu sabia”! (LANI-BAYLE, 2008, p. 302).

Havia um potencial pronto para ser usado se fosse despertado. Creio que a musicalidade negra apresentada a mim através da *soul music*², bem como o *funk*³ presente no repertório que estava escutando, já eram parte constituinte da minha musicalidade, e restava-me apenas desvelá-la. Era um “potencial pronto para ser usado ao ser despertado”.

Vendi a guitarra e comprei meu primeiro contrabaixo, um Yamaha RBX 765A. Mantive os estudos de violão, pois ele ajudava como instrumento de apoio harmônico para meus estudos. Na verdade, quem toca violão nunca o larga. Há uma magia com o velho pinho que não se desfaz. E anos depois essa magia me trouxe outras surpresas, outros presentes musicais. Mas deixemos essa história para depois.

No ano 2000, ingressei no Curso de Extensão em Música (CEM) da Universidade Federal do Ceará (UFC), um curso que posteriormente se transformou no curso de Licenciatura em música. Foram dois anos riquíssimos, em que pude estudar com excelentes professores. Dentre eles, destaco: o professor Orlando Leite, que ministrou a disciplina de regência; o professor Gerardo Vieira Junior, que ministrou canto e teoria musical; o professor Marco Tulio, que dava as aulas práticas de violão; a professora Ana Cléria, responsável pelas aulas de história da música; o professor Marcio Mattos, também de teoria e percepção musical; e o professor Alencar Junior, que nos inseria no mundo da tecnologia musical.

Dessa época, guardo muitas lembranças e aprendizados. Morava no Montese, na Avenida Gomes de Matos, e, para economizar dinheiro, ia caminhando de casa até o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, no Benfica, local onde o curso funcionava, no período da noite, de segunda à sexta. Gostava de ir batendo os dedos nos tubos de metais que sustentam as placas de trânsito, para descobrir qual nota emitiam. Fazia isso usando como

² Soul é um gênero musical dos Estados Unidos que nasceu do rhythm and blues e do gospel durante o final da década de 1950 e início da década de 1960 entre os negros.

³ O funk [fânc] é um gênero musical que se originou em comunidades afro-americanas em meados da década de 1960, quando músicos afro-americanos criaram uma nova forma de música rítmica e dançante através da mistura de soul, jazz e rhythm and blues.

referência um diapasão de metal que não saia do meu bolso. Creio que tenha mapeado a nota de cada placa desde o Montese até o Benfica. Se alguém me perguntasse algum endereço nesse trajeto, poderia responder: “Essa rua fica após a placa de proibido estacionar afinada em MI, logo após aquela de proibido dobrar à esquerda, afinada em Sib”. Era muito divertido, e assim chegava rápido ao meu destino.

Nesse período, fui seduzido pela bossa nova e pela MPB. Um grande influenciador dessa paixão que perdura até hoje foi o professor e hoje amigo Marco Tulio. Suas aulas eram as melhores para mim. A tal magia com o pinho nunca desapareceu. Lembro que tinha um vício de postura. Uma mania de elevar o ombro direito quando estava tocando. Sempre que passava ao meu lado, Tulio dava uma leve tapinha e dizia: “Baixa esse ombro! Toque relaxado!” Memórias de um mestre sempre bem-humorado, com uma mala preta de onde saíam partituras valiosas e vários acessórios para violão, com uma trilha sonora de bossa nova. Que sorte a minha!

Lembro-me de um episódio em que foi marcada uma prova prática de violão. Nessa época estava imerso na bossa nova. Escutava em casa, no ônibus com os fones, antes de dormir e até ia ver o professor Marco Tulio tocar. Então fiquei tranquilo e esperei a prova. Para minha surpresa, tratava-se de uma prova de leitura à primeira vista de peças eruditas. Eu li e executei, mas não com a desenvoltura que leria se fosse uma música brasileira, com a qual estava abraçado nos últimos dias. Sai dali num misto de tristeza e descoberta. Triste por não ter ido bem como esperava na prova, mas certo de que havia encontrado o estilo que tocava a minha alma e que carregava uma cultura e um conhecimento musical que era vivo dentro de mim antes mesmo de estudá-lo e conviver com ele. Descobri minha música, a música brasileira.

Não posso deixar de citar o professor Orlando Leite, que nos recepcionou no primeiro encontro do curso, fazendo todos cantarem a duas vozes, sem ensaio, usando a técnica da *manossolfa*⁴, que ele estudou com Villa-Lobos, e que, por sua vez, foi criada e desenvolvida pelo compositor e educador húngaro Zoltán Kodály. Ele explicou brevemente os gestos manuais, que representam as notas, usados nessa técnica, e prontamente colocou em prática com todas as pessoas que estavam no auditório. Foi espetacular e continuou sendo durante todas as suas aulas.

Durante o CEM-UFC, em 2001, tive minha primeira oferta de emprego como professor de musicalização infantil em uma escola de ensino infantil no bairro Maraponga, através da indicação do secretário do curso na UFC, que também trabalhava nessa escola. Foi a primeira

⁴ *Manossolfa* é a forma gestual das mãos, utilizadas com o intuito de indicar as notas a serem executadas pelos intérpretes.

vez que trabalhei com crianças. Uma experiência nova, que me levou, a partir daí, a iniciar meus estudos e pesquisas em educação musical infantil.

Não tardei em achar o nome da querida professora Elvira Drummond, pesquisadora com diversos trabalhos lançados na área da musicalização infantil. Liguei para o número de telefone que havia na contracapa do livro e, para minha alegria, ela mesma atendeu à ligação. Em alguns dias, estava em sua casa, recebendo dicas sobre construção de instrumento de percussão com material reciclável. Ela abriu sua casa nesse encontro único e rico e assim abriu a porta para a entrada de mil ideias que coloquei em prática na sala de aula com as crianças.

No entanto, nunca parei com as aulas particulares para instrumentistas, pois existia um mecanismo que alimentava essa ideia. A performance solo que desenvolvi no contrabaixo era algo que levava às apresentações em eventos culturais de que participava, e isso me rendia sempre alguns alunos interessados em aprender o instrumento. Gostava de ensinar. Gostava de ver a evolução técnica de pessoas que me procuravam com apenas uma ideia de tocar e posteriormente se tornaram baixistas. Via a vida em ação, via a música como um ser com vida própria que me usava como ferramenta de sua perpetuação. E isso me deixava muito orgulhoso. Que sorte a minha!

Outra grande escola para o músico de Fortaleza é sua noite, com rica diversidade musical. Bares, casas de show, bailes de casamento e formatura, cada um tem sua característica musical e proporciona um aprofundamento musical diferente, enriquecendo seu repertório e sua versatilidade como instrumentista, além de proporcionar a criação de uma rede de relacionamento que lhe permite se firmar como profissional no campo.

Em 2003, ingressei no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE). No mesmo ano, passei a integrar o corpo docente do Curso de extensão em Música da UECE, como professor de contrabaixo elétrico. Passar a ser professor de um curso de que já havia sido aluno foi uma conquista valiosa. Cada vez mais conquistava meu lugar no campo da música e da educação musical.

No ano de 2004, fundei a banda Mr. Bamba. Tratava-se de um projeto instrumental que logo obteve destaque no ambiente acadêmico, participando da IX Semana Universitária da UECE e de diversos outros eventos da agenda cultural da cidade de Fortaleza.

O período acadêmico foi de grande produção artística, e tive de conciliá-lo de forma sistemática com os estudos e obrigações que tinha com todas as disciplinas. Durante um período da graduação acompanhei, como baixista, a cantora Eliane, conhecida com a alcunha de “Rainha do Forró”. Estava tocando com a voz que embalava as festas de fim de ano em minha casa. Nessas festas, via literalmente a poeira subir enquanto escutava o chiado dos sapatos que

riscavam o chão, misturados às gargalhadas de meus familiares. Essas lembranças misturavam-se à sensação indescritível de ver uma multidão de pessoas dançando e cantando ao som de uma música da qual era parte constituinte naquele momento. Que sorte a minha!

Também retornei, por essa época, aos trabalhos musicais da esfera cristã. E pude dividir o palco com compositores de canções que, durante minha adolescência, foram minhas companheiras em tantos momentos de oração e intimidade com Deus. Lembro que quase toda noite ia à capela da igreja de Nazaré e ali falava com Deus da forma mais espontânea para mim, tocando. Com meu velho pinho, abria minha intimidade com meu Senhor e na penumbra daquele lugar de valor tão espiritual, meus medos, angústias, dúvidas, desejos, agradecimentos, enfim meu eu transformava-se em música, que dialogava com meu Senhor. Esquecia-me do tempo enquanto tocava, inundado por uma paz que era resposta desse diálogo, e que trouxe uma certeza para mim: é através da música que entro em contato recíproco com o Sagrado.

Em um show em Belém do Pará, acompanhando a cantora Suely Façanha, estava imerso na música e no ambiente espiritual que ela proporcionava enquanto novamente misturei minhas memórias afetivo-espiritual-musicais à emoção de ver aquela multidão cantando de braços erguidos, todos em uma só voz, num louvor a Deus, embalados por uma canção de que, mais uma vez, eu era parte constituinte. Repetia-se a sensação de ser uma ferramenta, dessa vez não só da música, mas também do criador da música. E isso era mais gratificante ainda. Que sorte a minha!

Ao final do show, outra artista, chamada Celina Borges, antes de entrar no palco para sua apresentação, abordou-me e disse: “Você toca com o corpo todo! Emocionei-me. Em Fortaleza, quero você tocando comigo.” Aquele comentário foi um presente. Abracei-a e respondi: “Conte comigo!”.

Não demorou, e estávamos juntos em um show em Fortaleza, num evento chamado Halleluya. Novamente uma multidão fazia música junto conosco, cantando em uma só voz. Ao final do show, ela nos surpreendeu pedindo que todos os músicos se ajoelhassem para receber a oração de todo o povo. Escutar o clamor de milhares de pessoas orando por sua vida é imensurável. Foi arrepiante aquele momento e para mim simbolizou a voz de Deus falando: “Foi isso que escolhi para você. Essa é a sua vocação. Leve música para meu povo.” Mais uma vez confirmei que meu canal com o sagrado é através da música.

Pude viver experiências semelhantes acompanhando diversos artistas cristãos, como Pe. Fábio de Melo (Som livre), Suely Façanha (Shalom), Adriana (Sony), Ziza Fernandes, Irmã Kelly Patrícia, Celina Borges (Sony), Eugênio Jorge, Maninho (Canção Nova), Walmir Alencar

(Vida Reluz), Paulo José Benevides (Som Livre), dentre outras diversas gravações de álbuns de artistas da música gospel.

Escrevo essa história enquanto, vez por outra, vou ao quarto da minha filha, que estuda para as provas finais. Hoje ela tem 13 anos, mas foi durante meu período universitário, em 2005, que Clarinha nasceu. Tudo mudou. Agora, além da música, tinha outra responsabilidade, ser pai e cuidar de uma vida.

Em 2006, tornei-me professor de uma escola de música chamada Viva Música Viva, localizada à Rua Desembargador Moreira, na Aldeota. Lá ministrei aulas de violão, contrabaixo elétrico, teoria e percepção musical e musicalização infantil. Foi mais um bom período de experiência com aulas de música em curso livre para diversas idades. Dava aula para crianças de dois anos até senhores de oitenta anos. Uma diversidade enorme de experiência docente. Foi nessa oportunidade que tive meu segundo contato com a musicalização infantil. Voltei a pesquisar metodologias para ensinar crianças, mas percebi que uma das melhores maneiras de inserir o assunto musical planejado para os pequenos era ligando o que pretendia ensinar na aula às suas experiências vividas na semana, que sempre contavam entusiasmados no início de nosso encontro semanal. Mais tarde, descobri um autor, chamado Dewey, que falava exatamente do uso da experiência como ferramenta na educação. John Dewey destaca-se nesse assunto, pois a base da pedagogia deweyana é a interação, ou seja, a ação do aluno no mundo e a reação sofrida por ele a partir da sua ação. Sendo assim, ele não é um receptor de informações e sim um atuante diante da informação e do conhecimento. O aprendizado vivenciado, experienciado enriquece o processo educacional na medida em que, conforme Dewey, as experiências são o próprio “coração da organização intelectual e de uma mente disciplinada” (DEWEY, 1971, p. 93).

Em 2008, também integrei a equipe de professores da escola Guitarrix. Fiquei nessas duas escolas até o ano de 2009, quando passei em um concurso público e assumi o cargo de professor de arte da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Agora minha realidade passava de aulas particulares individuais em salas climatizadas, para sala de aula regular, com média de 40 alunos por turma em horário comercial de 7h às 11h e de 13h às 17h. Atenderia ao público do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Trabalhava em quatro escolas para completar minha carga horária. Era um verdadeiro desafio.

Percebi várias falhas que dificultavam a qualidade das aulas. Uma delas é o tempo reduzido de aula. Cada turma tem apenas 50 minutos por semana, o que é pouco para desenvolver qualquer trabalho com turmas de cerca de 40 alunos. Isso resulta em oito turmas diárias. Apesar de a disciplina ser obrigatória e estar na grade curricular, semelhantemente a

todas as outras, o MEC, através do PNLD, diferenciando a disciplina de arte das demais, não enviava livros didáticos para uso dos alunos e professores. Outra dificuldade encontrada foi o fato de não haver estrutura nem instrumentos para aulas práticas. Além disso, a disciplina envolvia quatro áreas acadêmicas distintas: música, teatro, dança e artes visuais. Prestei concurso apresentando um diploma de Licenciatura em Música e agora, em sala de aula e sem nenhum seminário de apresentação, teria de abordar assuntos de mais três áreas acadêmicas que não dominava, sem livro didático para aulas teóricas, sem instrumentos para aulas práticas, e tendo de ministrar aulas de assuntos fora da minha formação. Esse foi o cenário que encontrei no ensino público. Ainda assim, eu me esforçaria para interferir nesse cenário e trazer minhas contribuições para sua melhoria.

Não havia tempo para me lamentar nem me entristecer. Busquei alternativas. Em uma das escolas, encontrei, em uma das verbas destinadas à escola, uma possibilidade de aquisição de instrumentos musicais. Solicitei à diretora a compra de seis violões, estantes para partitura, cordas extras e cabos para iniciar um grupo de estudos com os alunos em horários extras. Assim que os instrumentos chegaram, ficava duas vezes por semana em horário de almoço com uma turma de 12 alunos. Eram dois alunos por instrumento. Iniciamos assim o grupo de violões da Escola Maria de Carvalho Martins, que se apresentava uma vez por semana na acolhida que era feita antes do início das aulas.

Nas outras escolas, não foi possível fazer essa aquisição, porém tentei manter uma agenda de apresentações, em que eu e alguns amigos músicos nos apresentávamos para os alunos, possibilitando assim que eles tivessem a chance de ver e escutar diversos instrumentos tocando ao vivo e conhecer novos estilos musicais.

Uma experiência marcante foi quando levamos um quarteto de trombones para a escola em que funcionava o grupo de violões. Eles já estavam acostumados com as apresentações semanais e ficaram fascinados com o novo som que havia invadido a escola naquela manhã. Foi criado naquela escola o hábito da apreciação musical.

Para outra escola, chamada Projeto Nascente, levei um quarteto com baixo, bateria, guitarra e teclado e tocamos música instrumental. Depois do show, abrimos espaço para as perguntas, e eles tiraram suas dúvidas e perguntaram sobre suas curiosidades em relação a cada instrumento.

Montando materiais de leitura, criando nas crianças o hábito de escutar música, levando apresentações musicais ao vivo para a escola, dentre outras ações que surgiam de acordo com as oportunidades, fui desenvolvendo e sistematizando as aulas de arte.

Em 2013, passo a integrar a equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação, a convite do então Secretário da Educação do Município de Fortaleza (SME/FORTALEZA), Ivo Gomes, que chegou até mim através do meu disco **Paz e Música**, que havia recebido como presente de outro amigo em comum, o poeta e escritor Marcos Mairton.

De 2013 a 2017, fico responsável pela coordenação, gerenciamento e formação continuada dos professores que ministravam a disciplina de Arte da rede pública municipal de Fortaleza. Meu primeiro desafio foi fazer o levantamento da quantidade desses professores e qual sua formação acadêmica. Para minha surpresa, descobri que cerca de apenas 20% dos docentes tinham formação acadêmica na área da música, dança, artes visuais ou artes cênicas, que são as formações que permitem a docência nessa disciplina. Os 80% restantes eram professores das mais diversas áreas, que encontravam na disciplina de arte a possibilidade de completar sua carga horária. Isso prejudicava em muito a qualidade da aula que os alunos recebiam, pois, se um professor formado em uma das áreas artísticas já encontrava dificuldade em lecionar as três restantes, quiçá um professor de outra área distinta (português, história, matemática...) que não dominava nenhuma das quatro áreas artísticas que compunham a disciplina de arte.

Organizei uma agenda de formações continuadas para todos os professores que ministravam as aulas de arte, inclusive os que não eram da área. Elas eram mensais e revezavam-se sequencialmente entre as quatro áreas (música, dança, artes visuais e artes cênicas). Para isso, foram convidados professores do IFCE, da UECE e da UFC, entre outros professores/artistas que nos ajudaram nessa empreitada. Dessa forma, íamos construindo, juntos, um currículo para a disciplina de artes, que encontrou seu início no diálogo e na partilha de experiências vividas em sala de aula, bem como na colaboração de colegas professores de outras instituições.

Outra conquista foi a aquisição de material didático de Arte, para as turmas de 6.º ao 9.º anos. Nesse período em que estive na SME/FORTALEZA, propus ao secretário que adquiríssemos livros de arte para os alunos, já que o Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não contemplava nossa disciplina com o envio dos livros de arte.

Foi feita uma chamada pública, em que algumas editoras concorreram, e, após análise feita por comissão técnica da Secretaria Municipal de Educação, da qual fazia parte, o livro RADIX, da escritora Beá Meira, lançado pela editora Scipione, foi adquirido, e Fortaleza foi uma das primeiras cidades do Brasil a contar com material didático para a disciplina de Artes, no ensino público. Pude fazer parte dessa história. Que sorte a minha!

Alguns anos depois, o MEC inseriu o livro de artes no PNLD e não foi mais necessário que a Secretaria fizesse a compra avulsa. Um grande passo para a Arte como disciplina em sala de aula regular, no ensino básico.

Fico na Secretaria até 2017 e saio após a disciplina de Arte ser excluída do calendário e da equipe de formação continuada. Desde então, a atenção ficou voltada para as disciplinas de Português e Matemática, devido à necessidade de alcançar índices que são aferidos por meio de testes em larga escala, como Spaece e Saeb, entre outras, que contemplam apenas essas duas disciplinas.

Durante minha trajetória como músico, compus diversas músicas em linguagem instrumental. Ao sentir que estava na hora de registrar essa obra, surgiu o álbum **Paz e Música**. Não há como descrever a sensação de ver nascerem no estúdio as ideias musicais que outrora estavam apenas em meu pensamento. Com uma equipe de amigos e músicos talentosíssimos gravamos 12 faixas, passeando pela bossa nova, jazz, samba, funk, balada, enfim, uma fusão de estilos. Nesse álbum, contei com os bateristas Denilson Lopes e Pantico Rocha, os saxofonistas Marcio Resende e Bob Mesquita, o trombonista Isaias Baterone, o trompetista Ricardo Abreu, o percussionista Hoto Junior, o pianista Sergio Medeiros e os guitarristas Pádua Pires e Rafael Andrade. Contudo, antes desse clímax em minha carreira como instrumentista, tive diversas experiências em shows instrumentais ao vivo, apresentando minhas composições.

Iniciei meu trabalho autoral montando um show solo, com repertório que trazia desde minhas composições até temas de baixistas renomados como Victor Wooten, Nico Assumpção, Marcus Miller, entre outros. Um show com foco no contrabaixo elétrico. Apresentei-me no Projeto Pôr do Sol em Canto no Dragão do Mar em 2004; ao vivo na rádio Universitária em 2004; na 57ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Cultura (SBPC), realizada de 17 a 22 de julho de 2005 na Universidade Estadual do Ceará; na I Mostra de Música Petrúcio Maia de Fortaleza em 2006; no Projeto Retratos do Vento, organizado pela Funcet, que aconteceu no anfiteatro da Volta da Jurema; no Circuito Cultural SEBRAE; no projeto Domingueira Musical, no Teatro José de Alencar, em 2007, e no Café Ponto de Luz, também em 2007; no Projeto Palco Instrumental no Centro Cultural Banco do Nordeste em 2009; no Centro Cultural Banco do Nordeste, no dia 19 de fevereiro de 2009; e no show de abertura do workshop do baixista Artur Maia, em 2009.

Todas essas experiências em shows ao vivo impulsionaram a gravação, permitindo-me lançar em 2013 meu primeiro disco instrumental autoral, **Paz e Música**, no Festival Nacional de Contrabaixo “Mestre dos Graves”, que aconteceu no Teatro José de Alencar.

Em meio à essa produção surgiu outro trabalho, que foi influenciado por um momento muito especial da minha vida, o nascimento do meu filho Joaquim. Um novo momento que marca não só minha vida pessoal, mas também minha vida artística, pois, junto com ele, nasce também um compositor de música infantil. Fiz questão de compor e gravar a primeira música de ninar que meu pequeno Joaquim escutaria. Uma canção chamada “Pequenino”.

Nasci em uma família simples, e, portanto, meu capital econômico era restrito. Através da minha carreira como músico instrumentista e professor, construí ao longo dos anos um capital social, que foi e é alimentado pelas relações que construí dentro de dois campos: o da música e o da educação. Pude conhecer e trabalhar ao lado de artistas do cenário musical e acadêmico da música cearense. Percebi logo cedo que, como instrumentista, em minha cidade, destacavam-se aqueles que investiam em uma carreira autoral, e como a composição era algo inerente à minha personalidade musical, investi na elaboração, produção e gravação de meu disco **Paz e Música**.

Obtendo reconhecimento artístico por esse trabalho, o campo musical se expandiu através de novos contatos e oportunidades e conseqüente aumento de meu capital simbólico. Posso citar, como exemplo, uma das ligações mais emblemáticas que recebi como músico. Após alguns dias do show de lançamento do meu disco, no Teatro José de Alencar, recebi uma ligação do renomado baixista Adriano Gifonni, parabenizando minha apresentação e dizendo que acabara de escutar o disco e que havia gostado muito do trabalho. Convidou-me para visitá-lo quando fosse ao Rio, disposto a ajudar com a divulgação do meu trabalho. Gifonni é um dos baixistas mais renomados do Brasil, tendo métodos para estudo de contrabaixo reconhecidos no mundo todo.

No campo da educação, aliei minha prática docente ao meu talento musical, que juntos culminaram no projeto de musicalização infantil “Dudeco e sua Turma”. Esse projeto também me rendeu diversas oportunidades e contatos, ampliando novamente meu capital social e simbólico, dessa vez através do campo da educação e do entretenimento infantil. Através desse trabalho, tornei-me escritor, com a coleção de livros paradidáticos “A música e Natureza”. Gravei programas de TV e colecionei algumas matérias de jornais locais. Em 2018, volto a investir em meu capital cultural, trazendo para a academia o resultado da minha caminhada como músico e professor, através do projeto de pesquisa de mestrado sobre musicalização infantil, que proponho usando como suporte lúdico os personagens Dudeco e sua Turma.

No parágrafo anterior, uso termos como capital e campos, que são oriundos de minhas leituras sobre Pierre Bourdieu, sociólogo francês de origem camponesa, que ascendeu profissionalmente através da educação. Autor de diversos livros, faleceu em 2002, como um

dos sociólogos mais citados no mundo. Campo, seria o espaço em que ocorrem as relações entre indivíduos, grupos e estruturas sociais. E capital é o conceito que discute a quantidade de acúmulo de forças dos agentes em suas posições de campo.

A música na educação é uma ferramenta poderosa, que deve ser usada não apenas no contexto de entretenimento, como é comum em algumas escolas, mas sim como ferramenta de sociabilização, como é inerente à arte, além de todos os seus benefícios no rendimento escolar, fazendo o educando pensar, refletir, avaliar e reformular conceitos.

É comum vermos a música ser usada pela mídia como ferramenta de manipulação social, principalmente entre os jovens. O que é recebido como entretenimento torna-se regulador e controlador cultural e social, relegando a música ao *status* de apenas um mecanismo “erotizado” de divertimento. A música, em sua essência, tem um poder que transcende em muito o entretenimento, podendo ser usada em diversas áreas, inclusive na saúde, com a musicoterapia. Na educação, a música tem caráter formador e de socialização. É importante que os professores tenham a dimensão da importância da música na história e desenvolvimento da vida de seus alunos, para que assim, essa possa se tornar instrumento de sua liberdade intelectual.

Dado esse caráter libertador da música, esperamos que ela não tenha o mesmo destino que o meio midiático na concepção de Bourdieu:

Embora eu tenha todas as razões para temer que elas sirvam sobretudo para alimentar apenas a complacência narcisística de um mundo jornalístico muito propenso a lançar sobre si próprio um olhar falsamente crítico, espero que possam contribuir para dar ferramentas ou armas a todos aqueles que enquanto profissionais da imagem, lutam para que o que poderia ter se tornado um extraordinário instrumento de democracia direta não se converta em instrumento de opressão. (BOURDIEU, 1997, p. 13).

Como quer que seja, voltemos um pouco no tempo. Em 2012, comecei a dar aula de musicalização infantil para crianças de 2 a 5 anos, no colégio 7 de Setembro, uma escola situada em Fortaleza, no Ceará. Esse foi o mesmo ano em que meu filho nasceu e, portanto, o universo infantil invadiu minha vida, refletindo-se em minha música e impulsionando um novo projeto musical.

Falei antes que havia gravado uma canção de ninar, para que fosse a primeira canção que meu filho escutasse ao nascer. Aproveito para, agora, mostrar a letra da canção que compôs a trilha sonora da vinda de meu filho ao mundo:

Pequenino

Dorme meu pequenino
Dorme que o papai já vem
Trazendo uma canção
E um afago pra te embalar

Dorme meu pequenino
 Dorme que o papai tá aqui
 Trouxe meu coração
 E o meu amparo
 Pra te ensinar
 Que a vida sempre tem uma surpresa
 Ou mal ou bem
 Mas estarei aqui
 Na tua mão vou segurar

Dorme meu pequenino
 Dorme que o papai já vem
 Trazendo uma canção
 E um afago pra te embalar
 Dorme meu pequenino
 Dorme que o papai tá aqui
 Trouxe uma canção e o meu colo pra te ninar
 Cantando assim
 A vida fica bem
 Em Deus
 Amém!

Uma composição que também é uma oração, trazendo mais uma vez a conexão que existe entre a música e o sagrado em minha formação. As composições infantis não pararam por aí. Fiz outra canção para a hora de acordar, a hora do banho, a hora da comida... Então, de repente, havia 12 canções, e um novo álbum autoral estava em produção. Nasceram os personagens de “Dudeco e sua Turma”.

Dudeco é uma criança que ganha um violão mágico da Mãe Natureza. Com esse violão, ele pode realizar os bons desejos do coração, com a condição de que esses sejam cantados e tocados em seu violão. Mora com seus dois irmãos, chamados Kim e Clarinha, seu fiel cão, chamado Bola, seu pai e sua mãe. E nesse cenário ele vive várias aventuras com a música.

Já falei que há uma magia com o velho pinho que não se desfaz? Pois bem. Tudo que conquistei em minha vida foi através da música. Todos os meus sonhos realizados até hoje tiveram como ponto de partida meu primeiro violão, instrumento que me acompanha até hoje. Transformei minha história de vida, que se iniciou com meu velho pinho em uma história infantil. O violão mágico do Dudeco, com o qual ele realiza sonhos, representa as minhas conquistas através da música. E o Dudeco foi a maneira que encontrei de ser criança com meus filhos, que também se tornaram personagens nessa história. Dudeco representa a infância, a magia de brincar, uma homenagem a todas as crianças.

As doze faixas do disco retratam o cotidiano da criança, através das músicas “Hora de acordar”, “Hora do banho”, “Hora da comida” e “Quem gosta de brincar?”. Ao mesmo tempo, há composições que trabalham conceitos como o desenvolvimento sustentável, apresentando a Mãe Natureza como uma amiga que deve ser bem cuidada. O letramento também tem seu lugar

de destaque, com músicas que ensinam o alfabeto segundo o novo acordo ortográfico. Também há uma faixa, “O sonzinho do animal”, que trabalha a propriedade sonora do timbre através de uma brincadeira de adivinhação em que utilizo os sons dos animais. E essa vertente musical é a que mais se destaca no trabalho, pois tudo acontece com e através da música.

As músicas foram feitas pensando no cotidiano dos meus filhos. A motivação era trazer para dentro da nossa rotina, em casa, a música, a fim de que, espontaneamente, ela influenciasse na educação, de forma lúdica. Essas brincadeiras musicais estenderam-se para a sala de aula, com meus alunos de dois a cinco anos, da musicalização infantil. Surgiram novas composições, dessa vez, trazendo mais ainda o foco para a educação musical, pensando em brincadeiras e jogos musicais que proporcionassem melhor compreensão e apreensão dos temas propostos, da maneira mais musical e divertida possível.

No ano de 2014, lanço no Youtube o primeiro clipe, em animação 2D, com a música-tema do trabalho, “Quem Gosta de brincar?” O clipe marca o início de um novo ciclo no trabalho, o espaço web, com a colocação do álbum nas plataformas digitais e o desafio de continuar a produção dos clipes animados das músicas restantes.

Através da composição dessas músicas, da criação do personagem e dos clipes desenvolvidos, surge a coleção de livros “A Música e a Natureza”, que é lançada em 2015. Trata-se de uma coleção com cinco livros paradidáticos destinados às crianças. Cada história deriva de uma das músicas do disco, permitindo assim que o pai ou professor que o utilizará possa usar concomitantemente os materiais desenvolvidos. Assim, a criança poderia escutar a música, assistir ao clipe e ler ou escutar a história.

O trabalho ganha corpo em sala de aula e fora dela também. Com a divulgação do disco, dos clipes e dos livros, passo a fazer shows infantis e palestras em algumas escolas e cursos de pedagogia, falando sobre musicalização infantil e fazendo contação de história. Para minha surpresa, meu trabalho também é divulgado em alguns jornais e programas de TV locais.

O universo infantil invade minha vida pessoal, profissional e artística. Essa imersão me leva a aprofundar minha pesquisa e envolvimento com a educação musical infantil, a composição de novas canções e a elaboração de novas brincadeiras musicais.

Ao final de um dos shows do Dudeco, que aconteceu na Casa José de Alencar, conheço um homem muito educado e distinto, que assistia ao show com sua esposa e filha. A delicadeza e simpatia com que falou sobre meu trabalho me deixaram muito satisfeito e percebi que ali havia a sensibilidade de um artista. Ele se apresentou como professor, poeta e músico. Adquiriu um dos livros e me perguntou se já havia desenvolvido esse trabalho na esfera da pesquisa acadêmica. Conteí, resumidamente, como se deu o surgimento do trabalho e logo ele falou que

essa história de vida deveria ser contada e esse trabalho desenvolvido. Esse de quem falo é o querido professor Henrique Beltrão, a poesia viva que reside em Fortaleza.

Desde então, aquela ideia de levar meu projeto de educação musical infantil para uma pesquisa de mestrado não saía da minha cabeça. Informei-me sobre a próxima seleção e, mesmo um pouco receoso, pois havia terminado minha graduação em 2007, portanto estando 11 anos longe da academia, preparei-me com esforço e esperança e, em 2018.2, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, com a proposta de pesquisa que pretende estudar o impacto das brincadeiras e jogos musicais na educação musical infantil, sendo orientado pelo professor Pedro Rogério. Que sorte a minha!

A ideia é agregar o ambiente lúdico criado pelos personagens de “Dudeco e sua Turma” à pesquisa, como uma ferramenta de apoio, que, aliado aos jogos musicais, proporcionarão aos professores e às crianças envolvidas na pesquisa, uma melhor compreensão e apreensão das quatro principais propriedades do som: altura, duração, timbre e intensidade.

Segundo o psicólogo francês Henri Wallon, “Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto.” (WALLON, 2007, p. 9). Portanto, nessa pesquisa, buscarei observar, conhecer e reutilizar para o processo da musicalização infantil algo que é comum na cultura infantil, o brincar. O brincar que não encanta somente à criança, pois todos os envolvidos, inclusive professores e pais, acabam brincando junto. Cabe, a esse respeito, trazer as ideias do pensador Gaston Bachelard, na leitura de Kishimoto:

Bachelard, em **A poética do devaneio** [...], nos mostra que há sempre uma criança em todo adulto, que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação. A poesia é o estimulante que permite esse devaneio, essa abertura para o mundo, para o cósmico, que se manifesta no momento da solidão. Há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam. (KISHIMOTO, 2011, p. 22).

Kodály (*apud* CHOKSY, 1974), compositor e educador musical húngaro diz que as aulas de música devem ser regularmente oferecidas nas escolas. Segundo Choksy (1974, p. 15), Kodály “desejava um sistema de educação musical que pudesse provocar as pessoas para as quais a música não fosse um modo de ganhar a vida, mas sim parte de suas vidas”, de modo que a educação musical colabore para a formação de músicos amadores em vez de ser vista como trabalho de formação de profissionais.

A infância represada em mim emergiu ao nascer do meu filho Joaquim e transbordando em música, invadiu minha sala de aula, transformando-se em pesquisa, a qual propõe que a

espontaneidade do brincar com e através da música é um caminho que pode levar a um melhor desenvolvimento da percepção musical das crianças.

Diante da história de vida e ideias sobre a educação musical infantil expostas até aqui, no próximo tópico, apresentarei as principais questões da pesquisa.

3 QUESTÕES DE PESQUISA

Esta pesquisa tem uma questão central e duas questões específicas, como seguem.

3.1 Questão central

De que maneira os jogos musicais podem ser utilizados por professores (não especialistas em música) no processo de musicalização de crianças do Centro de Educação Infantil Mattos Dourado, em Fortaleza.

3.2 Questões específicas

- Como as professoras e os professores da educação infantil, mesmo sem formação específica na área musical, podem utilizar brincadeiras e jogos musicais para assimilar, através destes, os conceitos relativos às propriedades do som (altura, duração, timbre, intensidade)?
- Que estratégias didáticas as professoras da educação infantil podem sugerir para melhor apreensão dessas propriedades do som, com as crianças da educação infantil, através dos jogos?

4 OBJETIVOS

Para esta pesquisa, delineiam-se um objetivo geral, conexo à questão central apresentada acima, e dois objetivos específicos, relacionados respectivamente às questões específicas apresentadas na seção anterior.

4.1 Objetivo geral

Analisar como os jogos musicais podem ser utilizados por professores (não especialistas em música), no processo de musicalização de crianças do Centro de Educação Infantil Mattos Dourado, em Fortaleza.

4.2 Objetivos específicos

- Observar a assimilação que os professores fazem sobre os conceitos relativos às propriedades do som (altura, duração, timbre e intensidade), através do uso dos jogos musicais.
- Analisar as sugestões de estratégias didáticas feitas pelos professores para a apreensão dessas propriedades do som com as crianças da educação infantil, através dos jogos.

5 JUSTIFICATIVA

Acreditamos que é importante observar o contexto histórico da educação musical no Brasil, conhecendo as ações e experiências já vividas e compreendendo o atual cenário para que, a partir daí, possamos trilhar novos caminhos na busca por compreender o desenvolvimento do ensino de música em nosso país.

Desde a década de 1930, diversas são as experiências de inclusão do Ensino de Música na educação brasileira, por meio de políticas públicas educacionais. Ora incluída, ora subtraída do currículo escolar brasileiro, consoante a reforma educacional implantada, já foi elencada tanto como componente curricular autônomo quanto como conteúdo vinculado ao ensino de Artes.

A primeira experiência de educação escolar brasileira sistematizada foi desenvolvida pelo músico e compositor Heitor Villa-Lobos, que, como diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), criada na década de 1930, instituiu o canto orfeônico como disciplina obrigatória, inicialmente no Distrito Federal, em 1931, e depois nas escolas em todo o Brasil, em 1932. Implantado nas escolas primárias e secundárias durante o governo de Getúlio Vargas através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), o canto orfeônico tinha, além do objetivo de propor uma educação musical, também uma proposta de teor nacionalista. Era uma forma de enaltecer o governo de Getúlio Vargas, “que utilizou a música para desenvolver a coletividade, a disciplina e o patriotismo” (MATEIRO, 2000, p. 1). Esse foi o marco inicial da institucionalização do ensino de música nas escolas regulares. Esse período durou cerca de trinta anos e depois se enfraqueceu por falta de continuidade de políticas públicas e o reduzido número de profissionais com competência para a condução do programa.

Na década de 1960, o termo “educação musical” surge pela primeira vez na legislação educacional brasileira, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 de 1961. A ideia era substituir o canto orfeônico tradicional por práticas baseadas nos princípios escolanovistas, que contextualizam o ensino com a realidade da escola.

Na década de 1970, o artigo 7.º da Lei Federal n.º 5692/1971 traz para o currículo escolar a Educação Artística, que trata o ensino das artes de forma polivalente, ou seja, apenas um professor fica responsável por todas as áreas artísticas. Essa alteração na legislação desembocou na criação de cursos de formação de professores de educação artística nas universidades brasileiras tanto na modalidade de licenciatura curta, em dois anos, como na licenciatura plena, em quatro anos. Ambas tinham como objetivo formar profissionais para atuar nas diferentes áreas das artes (artes cênicas, artes visuais, dança e música).

Tratando-se de quatro áreas distintas e detentoras de um universo diversificado de informações e conhecimentos, o resultado prático em sala de aula foi uma abordagem superficial de todas as áreas ou, ainda, a hegemonia de uma área em detrimento de outra. O desaparecimento do ensino de música na escola se deu exatamente nessa perspectiva, pois as artes visuais, antes chamadas artes plásticas, dominaram o espaço da sala de aula, no contexto da Educação Artística. Dessa forma, as aulas de música tornaram-se acessíveis apenas a uma pequena elite que podia pagar pela educação musical, como aponta Beyer:

A educação musical tornou-se, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares devido a fatores como a não obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira. (BEYER, 1993 *apud* MATEIRO, 2000, p. 2).

A partir de 1980, a arte passa a ter um movimento educacional mais organizado, surgindo nessa época os cursos de pós-graduação na área, que trazem um caráter mais específico nos seus campos de atuação, enfraquecendo assim a ideia da polivalência artística. Caber destacar a atuação da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), criada em 1985, que incentivou a pesquisa em uma perspectiva mais específica de cada campo de produção artística, entendendo que cada área da arte tem sua história e suas características peculiares.

Em 1991, foi criada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que se tornou um marco para o ensino de música no Brasil. Desde a sua criação, a ABEM promove encontros nacionais e regionais que tratam do desenvolvimento da Educação Musical em nosso país, através de publicações em revistas e anais de congressos, da capacitação dos professores especialistas e não especialistas, da discussão sobre as estruturas curriculares dos cursos que formam os professores e do apelo ao envolvimento das políticas públicas nessas discussões.

Em 1996, houve a inclusão das artes como conteúdo obrigatório para as escolas de educação básica estabelecida pela LDB vigente (Lei 9.394 de 1996). Através dessa lei, excluiu-se a denominação Educação Artística, e o termo Arte passa a representar todas as diferentes linguagens da área (BRASIL, 1996).

Em 1998, o Ministério da Educação elaborou e publicou os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN). O documento, distribuído em dez volumes, apresenta, no volume seis, o chamado PCN – Artes, que procurou:

Fundamentar, evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana. (BRASIL, 1998, p. 15).

Foi sancionada no dia 18 de agosto de 2008 a Lei n.º 11.769 (BRASIL, 2008), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil. Apesar de proporcionar um despertar de pesquisas na área da educação musical, na prática, em sala de aula, pouca coisa mudou.

Oito anos depois, em maio de 2016, foi publicada a Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Em 10 de maio de 2016 é divulgada a Resolução nº 2, que define Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. O documento traz as seguintes orientações:

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2016, p. 1).

Analisando o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, percebemos que não há uma disciplina obrigatória que aborde o ensino de música, bem como não há também, no curso de Licenciatura em Música, da mesma universidade, uma disciplina obrigatória que aborde a ludicidade como ferramenta pedagógica no ensino de música. Considerando que, na educação infantil, o professor que ensinará música às crianças precisará dessas duas ferramentas, encontramos duas lacunas:

1) O professor pedagogo não está sendo preparado, em seu curso superior, no que tange à educação musical;

2) O professor especialista, licenciado em música, não está sendo preparado, em seu curso superior, para atender ao público infantil, no que tange às especificidades desse público, cuja condição de desenvolvimento exige uma didática própria.

Entendemos a importância do professor especialista em música e reconhecemos que o cenário ideal seria que todas as escolas de educação básica, desde a educação infantil até o nível médio, contassem com a presença desse profissional. Porém, atendo-nos à realidade atual, em que ainda há um número insuficiente de professores com formação em música e um grande número de escolas e crianças a serem atendidas, à espera de seu direito de receber educação

musical, optamos, nesta pesquisa, por focar na primeira questão, ou seja, na formação musical dos professores pedagogos (não especialistas em música), visto que isso já é previsto na Resolução de 2016, segundo a qual:

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2016, p. 2).

Entendendo que um dos traços mais importantes do processo de musicalização da criança é o brincar, toda e qualquer atividade musical, na educação infantil, deve partir de uma brincadeira. Nossa proposta é que, através dos jogos musicais, os professores não especialistas em música possam desenvolver o processo de musicalização da criança usando a ludicidade, o brincar, como ferramenta pedagógica, que é culturalmente comum à criança e também faz parte dos seus saberes e do cotidiano do professor da educação infantil. A metodologia Kodály destaca a importância do brincar no ensino de música na infância:

O Método Kodály defende que as crianças iniciem uma formação musical sistemática tão logo seja possível, de preferência nos jardins de infância, e que todo o material de ensino se adapte especificamente à idade do grupo. Quando uma criança está no jardim de infância, deseja brincar, e deveria aprender as bases da música por meio de brincadeiras. (SZÖNYI, 1996, p. 33).

Szönyi resume do seguinte modo as ideias de Kodály desenvolvidas durante uma conferência em 1937: “as bases da cultura musical têm raízes na escola” (SZÖNYI, 1996, p. 17). O estudioso da obra de Kodály, referindo-se a outra conferência ocorrida em 1941, acrescenta:

1. A música pertence a todos, e uma correta educação musical oferece os meios para apreciá-la e dela usufruir. 2. A cultura musical deve ser iniciada nos jardins de infância, e tão logo seja possível, em lugar de ser feita tardiamente na escola secundária, como costuma acontecer. (SZÖNYI, 1996, p.17).

Rousseau, tratando da música para as crianças e de sua relação com o brincar, traz sua contribuição com a seguinte reflexão: “Ensinem-na como quiser, desde que para ela seja sempre um divertimento” (ROUSSEAU, 2004, p. 407). Dessa forma, no universo infantil, a brincadeira e o jogo são os melhores pontos de partida para o desenvolvimento de conhecimentos.

Em seu primeiro ensaio sobre o tema, "A música nas escolas de jardim de infância", publicado em 1941, Kodály destacava sua preocupação, que manteria por toda a vida, com a educação musical nos jardins de infância:

A educação musical contribui para o desenvolvimento de diversas faculdades da criança, não afetando apenas suas atitudes especificamente musicais, mas também sua percepção em geral, capacidade de concentração, reflexos condicionados, horizonte emocional e cultura física. (SZÖNYI, 1996, p. 19).

Concordando com a ideia do autor de que a educação musical deve ser iniciada na educação infantil, nossa proposta se dará através de uma pesquisa-ação colaborativa que acontecerá no Centro de Educação Infantil (CEI) Mattos Dourado, em Fortaleza.

As professoras dessa escola são formadas em pedagogia e não tiveram formação em música. Dessa forma, compreendemos que há uma lacuna que compromete o processo de educação musical das crianças.

Nossa hipótese é que os jogos musicais são as ferramentas que criarão as condições necessárias para que as professoras pedagogas (não especialistas em música) possam utilizar a ludicidade em favor do ensino de música com as crianças dessa escola.

Brougère diz que “Com efeito, se há um lugar onde as propostas educativas do jogo vão ser discutidas, é exatamente dentro de uma escola maternal” (BROUGÈRE, 1998, p. 103).

Os jogos musicais que foram usados pelas professoras pedagogas (não especialistas em música) foram desenvolvidos para essa pesquisa e são baseados em brincadeiras da cultura popular brasileira.

Elencamos as propriedades do som como o tema a ser abordado pelos jogos musicais. Dessa forma, há um jogo musical para cada propriedade, sendo elas: altura, duração, timbre e intensidade. Essas são as propriedades básicas do som, que podem ser percebidas mesmo que intuitivamente por todas as pessoas, adultos ou crianças, pois já estão presentes, inclusive, desde o desenvolvimento da fala na infância, com um simples balbúcio, que pode ter uma altura grave ou aguda, uma intensidade forte ou fraca e uma duração longa ou curta. Por sua vez, a criança também tem sua atenção atraída por essas propriedades dos sons que a rodeiam, sejam eles provenientes das vozes dos adultos, dos animais, dos brinquedos, de objetos, ou de qualquer fonte sonora que faça parte do seu ambiente. Essa percepção auditiva geneticamente natural do ser humano, será nosso ponto de partida para, através dos jogos, darmos início ao desenvolvimento da percepção musical das professoras e crianças envolvidas na pesquisa.

Observaremos de que maneira os professores assimilam as propriedades do som através dos jogos, bem como, também analisaremos as sugestões de estratégias didáticas feitas pelos professores para a aplicação dessas propriedades do som com as crianças da educação infantil.

A música é uma linguagem artística que, pelo processo de elaboração, tem grande importância na formação humana, pelo caráter socializador de suas práticas e de construção de

referências de identidade cultural. Por isso, a educação musical é um componente que precisa ser incorporado ao currículo escolar desde a educação básica. Proporcionar a musicalização das crianças com brincadeiras, através dos jogos musicais, é reconhecer que a ludicidade, como uma característica das culturas infantis nos diferentes contextos culturais em que ela se realiza, é amplamente considerada um componente das práticas de ensino concernentes a educação da criança.

Mesmo que não houvesse uma lei regulamentando o ensino de música na escola, não há como negar que a música é largamente utilizada em sala de aula, principalmente na educação infantil. Entendemos que, sendo a música um recurso tão importante para o professor da educação infantil, convém que ele possa utilizá-la da melhor forma possível, extraindo todo o seu potencial, que ultrapassa os limites do entretenimento e do seu uso na rotina escolar.

Dessa forma, os jogos musicais propostos nessa pesquisa pretendem ampliar o uso da música em sala de aula, que geralmente é usada como meio para alcançar conhecimentos de outras áreas, para uma aplicação em que a música se torne também o próprio fim e não mais apenas um meio. Ou seja, vamos usar música para aprender música. A pesquisa é relevante porque busca encontrar meios para que o professor não especialista em música possa iniciar o processo de musicalização das crianças da educação infantil desde seus primeiros anos de vida.

Entendemos que, assim como o professor pedagogo, que leciona na educação infantil, age como um polivalente, dando início ao ensino de diversas áreas como português, matemática, entre outras, mesmo sem ser especialista nessas áreas, é possível também que, mediante preparação e treinamento, ele possa iniciar o processo de musicalização dessas crianças.

Compreendendo que tanto os professores como as crianças trazem consigo os saberes de suas múltiplas e ricas experiências socioculturais e musicais, deixamos abertas as possibilidades para a construção, de modo colaborativo, de novos jogos musicais pensados a partir de uma perspectiva para além do funcionalismo técnico e conteudista. O jogo musical, por conseguinte, é compreendido como uma mistura de *timbres* que une os diversos sons do nosso povo, que fortalece nossa educação com a *intensidade* que vai da força à delicadeza da nossa música, que delinea nossa rica e diversa cultura musical numa encantadora melodia, percorrendo os graves e agudos da nossa tradição e que marca a história de vida das nossas crianças através de brincadeiras e jogos embalados por curtas canções e cantigas de roda, mas com a força de marcar a longevidade da nossa cultura. Que nossa jornada no caminho do desenvolvimento e da excelência na Educação Musical tenha uma longa *duração!*

No próximo tópico, traremos luz à ideia e ao conceito de jogo, através de uma discussão na qual abordaremos autores renomados nessa área, quais sejam, Huizinga, Brougère e Costa.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, iremos comentar as seguintes obras, que elencamos como material de referência: **Homo Ludens** (2012), de Johan Huizinga; **Jogo e educação** (1998), de Gilles Brougère; **Brinquedo e cultura** (2006), também de Gilles Brougère; e **Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?** (2012), de Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

6.1 Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação

Segundo Brougère, o brinquedo é o suporte de representação. “A criança que manipula um brinquedo possui entre as mãos uma imagem a decodificar. A brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo.” (BROUGÈRE, 2006, p. 8). Se ela não é a única razão de ser do brinquedo, trata-se da situação em que este é mais utilizado (BROUGÈRE, 2000, p. 9). Sobre o uso do brinquedo, assevera o autor:

Nessas circunstâncias, o uso do brinquedo é aberto. A criança dispõe de um acervo de significados. Ela deve interpretá-los: a criança deve conferir significados ao brinquedo, durante sua brincadeira. Neste sentido, o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira. (BROUGÈRE, 2006, p. 9).

Trazendo para o contexto cultural, o pesquisador defende que o brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura. (BROUGÈRE, 2006, p. 9). Diferenciando o brinquedo do jogo, Brougère destaca dois pontos:

O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado à regras ou a princípios de utilização de outra natureza. Podemos, igualmente destacar uma outra diferença entre jogo e brinquedo. O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se assim pela função lúdica. (BROUGÈRE, 2006, p. 13).

O brinquedo é um produto cultural estruturado como uma representação complexa da realidade. Aquilo que a criança transforma em brinquedo é outra coisa. No primeiro caso, temos a primazia da cultura lúdica do adulto que constrói o brinquedo como objeto de consumo. No

segundo caso, temos um objeto que foi refuncionalizado pela criança segundo as necessidades da brincadeira, logo da cultura lúdica infantil

Huizinga, em seu livro **Homo Ludens**, delimita o jogo da seguinte forma:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (HUIZINGA, 2012, p. 33).

Huizinga procede a uma abordagem cultural do jogo, que é tomado como fenômeno cultural, e não biológico, e que é estudado sob uma perspectiva histórica, ou seja, sua abordagem não é estritamente científica. Huizinga entende o jogo como algo que não só faz parte da cultura, mas também a antecede.

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida "comum". (HUIZINGA, 2012, p. 6).

Brougère, por sua vez, diz que o jogo está associado ao papel social da infância. A criança brinca porque, em nossas sociedades, elas não têm talvez mais nada a fazer além do trabalho escolar. (BROUGÈRE, 1998, p. 30).

O autor continua seu raciocínio dizendo que o jogo da criança aparece assim mais como um comportamento social do que como um comportamento natural. Isso justifica novamente a concepção de que o jogo é um fato social, independentemente da dimensão sociolinguística que exploramos. (BROUGÈRE, 1998, p. 30)

Huizinga ainda afirma que o objeto de seu estudo é o jogo como forma específica de atividade, como "forma significante", como função social (HUIZINGA, 2012, p. 6). Para esse autor, o jogo é a origem da cultura, ao passo que, para Brougère, o jogo é produto da cultura.

Em sua forma de pensar, Huizinga coloca o jogo como algo oposto à seriedade, que não pode ser definido com exatidão em termos lógicos, biológicos ou estéticos e como uma atividade voluntária que, se sujeita a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.

De acordo com Freud, o jogo, como sonho acordado, se opõe à realidade, haja vista que "O contrário do jogo não é a seriedade, mas a realidade"⁵ (FREUD, 1933, p. 6). Brougère

⁵ Tradução elaborada pelo autor. Confira o texto original: "le contraire du jeu n'est pas le sérieux, mais la réalité".

destaca que a diferença mínima é que ele se apoia em uma realidade para fazer dela outra coisa (BROUGÈRE, 1998, p. 90). O autor ainda aponta que, para Freud, o jogo é primeiro vestígio da atividade poética, a infância da arte.

Freud, comparando a criança ao poeta, diz que: “Toda criança que joga se comporta como poeta, enquanto cria um mundo para si, ou, mais exatamente, transpõe as coisas do mundo em que vive, para uma ordem nova que lhe convém.”⁶ (FREUD, 1933, p. 6)

Invertendo a ordem e comparando o poeta à criança, Freud diz que: “O poeta faz como a criança que joga; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades de afetos, distinguindo-o claramente da realidade.”⁷ (FREUD, 1933, p. 6)

Em conclusão à sua análise do jogo, do ponto de vista da psicanálise, Freud diz que: “O jogo da criança é orientado por desejos, mais propriamente, pelo desejo que ajuda a educar a criança, o de crescer, tornar-se adulto”⁸ (FREUD, 1908, p. 7). Sendo assim, mesmo que não diretamente, Freud aponta que o jogo tem um valor educativo.

Huizinga elenca três características fundamentais do jogo:

- 1) o fato de ser livre, de ser ele próprio a liberdade (HUIZINGA, 2012, p.11).
- 2) Não é vida “corrente” nem vida real. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está "só fazendo de conta" ou quando está "só brincando". (HUIZINGA, 2012, p. 11)
- 3) o isolamento, a limitação. É "jogado até ao fim" dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios. (HUIZINGA, 2012, p. 12).

O jogo, quando livre, toma sua forma mais original, segundo Huizinga, pois ele mesmo configura própria a liberdade. Quando se joga, desliga-se da vida real e conecta-se ao jogo que tem sua própria orientação, que difere da realidade. É comum, nos dias atuais, os pais se preocuparem com jogos de luta, de guerra, ou jogos considerados violentos. Em geral, porém, como diz Huizinga, a propósito da segunda característica do jogo acima aludida, toda criança sabe diferenciar perfeitamente o “faz de conta” da vida real. Portanto, segundo o autor, os jogadores não trazem para a dimensão do real aquilo que vivem na dimensão do jogo. O golpe

⁶ Tradução elaborada pelo autor. Confirma o texto original: “tout enfant qui joue se comporte en poète, en tant qu'il se crée un monde à lui, ou, plus exactement, qu'il transpose les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau tout à sa convenance.”.

⁷ Tradução elaborada pelo autor. Confirma o texto original: “Le poète fait comme l'enfant qui joue ; il se crée un monde imaginaire qu'il prend très au sérieux, c'est-à-dire qu'il dote de grandes quantités d'affect, tout en le distinguant nettement de la réalité.”.

⁸ Tradução elaborada pelo autor. Confirma o texto original: “Le jeu des enfants est orienté par des désirs, à proprement parler par ce désir qui aide à élever l'enfant, celui de devenir grand, adulte.”.

articulado para vencer seu oponente no jogo, não será revivido na realidade, pois se sabe que são duas esferas diferentes e que delimitam ações diferenciadas.

Uma característica forte entre adultos e crianças em relação ao jogo é que ambos podem repetir várias vezes o ato de jogar determinado jogo, sem que isso elimine ou diminua o prazer de cada vez em que se joga. A cada vez, cabe uma história e um aprendizado diferentes, ainda que seja o mesmo jogo: “Uma de suas qualidades fundamentais reside nesta capacidade de repetição” (HUIZINGA, p. 13). Essa repetição espontânea será grande aliada em nossa pesquisa com os jogos musicais, pois, a cada repetição, firmam-se as informações melódicas contidas na música que compõe o jogo, as informações rítmicas contidas nos movimentos corporais associados à canção e a relação entre as crianças, o pesquisador e os professores participantes, fortalecendo assim não só o aprendizado musical, mas também a relação entre todos os envolvidos na pesquisa.

O jogo é imbricado com a cultura, quando ele passa a fazer parte da memória do jogador e é transmitido para outras pessoas, tornando-se tradição e atravessando gerações. “Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição.” (HUIZINGA, 2012 p. 12)

Uma aluna do infantil V, de uma escola em que fui professor de musicalização infantil, certa vez correu em minha direção antes do início da aula e disse: “Tio, chamei os amigos do meu condomínio para brincar de grave e agudo (um dos jogos musicais que foram utilizados nessa pesquisa) e eles não conheciam!” E eu lhe perguntei o que ela fez, ao que ela respondeu que os ensinou e depois todos brincaram normalmente. Como qualquer outra brincadeira popular, o jogo musical aprendido na escola, por essa criança, tornou-se parte de sua cultura e ela o transmitiu para seus amigos em seu condomínio. O jogo musical, ficando em sua memória, foi transmitido aos seus pares e seguiu seu caminho como jogo, tornando-se tradição.

Sobre o motivo pelo qual se joga, Huizinga destaca: “No que diz respeito às características formais do jogo, todos os observadores dão grande ênfase ao fato de ser ele desinteressado.” (HUIZINGA, 2012 p. 11). Com isso, ele quer dizer que não se joga buscando uma recompensa, uma compensação, um pagamento. Joga-se por jogar, sem interesse de obter lucro algum. O jogo, para a criança, é o fim e não o meio para atingir algo. Isso o caracteriza como desinteressado.

No jogo, cria-se uma ordem que difere da vida real, e todos os participantes se predispõem a seguir essa ordem, como condição *sine qua non* para sua permanência nele. Qualquer desobediência às regras destrói o mundo do jogo, trazendo todos à realidade.

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. (HUIZINGA, 2012, p. 13).

Huizinga, citando Paul Valéry, diz que ele exprimiu uma ideia das mais importantes:

No que diz respeito às regras de um jogo, nenhum ceticismo é possível, pois o princípio no qual elas assentam é uma verdade apresentada como inabalável". E não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: O apito do árbitro quebra o feitiço e a vida "real" recomeça. (HUIZINGA, 2012, p. 14)

Mais à frente, o autor caracteriza o jogador que quebra as regras como “desmancha-prazeres”. O desmancha-prazeres destrói o mundo mágico criado pelo jogo: “O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um "desmancha-prazeres.” (HUIZINGA, 2012 pg. 14).

Sobre as características formais do jogo, o autor delimita:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2012, p. 16).

Quando brinca, a criança entra no mundo do imaginário, afastando-se um pouco da realidade do cotidiano. Ao brincar, pois, a criança não está preocupada com resultados, com aquisição de conhecimento, desenvolvimento de habilidades. O jogo tem, por definição, uma natureza improdutiva. Há que se tomar cuidado com o jogo educativo, para que ele não perca sua essência ao focar no resultado, na aprendizagem, deixando o caráter lúdico de lado, pois, como já foi dito, umas das características do jogo, é ser desinteressado. Dessa forma, cabe ao professor, na escola, apresentar e utilizar o jogo de uma forma que para criança seja divertido e para ele sirva como ferramenta pedagógica. Outro aspecto a ser observado é a livre escolha, característica inerente ao jogo. A criança tem de escolher jogar, caso contrário, deixa de ser jogo e passa a ser atividade, trabalho.

É de grande valia para o professor da educação infantil, observar o brincar natural, o jogo livre da criança. Claparède (*apud* BROUGÈRE, 1998) diz que:

Para a criança, o jogo se impõe como meio pedagógico por excelência: “A Infância tem uma significação biológica e [...] o educador, longe de tentar transformar a criança

em adulto o mais rapidamente possível, deve, ao contrário, deixar jogar desabrochar as atividades próprias da criança. É preciso, pois, estudar essas manifestações naturais da criança e a elas conformar a ação educativa” (BROUGÈRE, 1998, p. 88).

Com isso, o autor quer dizer que é muito proveitoso, para o professor da educação infantil, observar o brincar natural da criança, o jogo livre, aquele em que não há interferência de adultos, e, através dessa observação, estudar, adaptar e utilizar esse “brincar” como ação educativa, na escola.

A criança, quando brinca, usa sua imaginação da forma mais pura possível. Ela finge ser um super-herói, e sua imaginação é tão forte que chega a acreditar que realmente o é. Todavia, em nenhum momento ela perde de vista a realidade. Essa ludicidade é defendida por Huizinga nos seguintes termos: “Os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade.” (HUIZINGA, 2012, p. 21).

O autor diz que “A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo.” (HUIZINGA, 2012, p. 21). Dessa forma, conclui que a qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas (HUIZINGA, 2012, p. 22).

Dado que o jogo se dá numa dimensão diferente da realidade, que o espaço é sempre delimitado e que o jogo é ditado por regras, pode-se dizer que o jogo, ao passo que cria um ambiente propício para seu funcionamento, também se dá em uma espécie de instabilidade que lhe é inerente. O jogo pode ser interrompido devido a uma quebra de regras, impacto externo, desencanto, entre outros. Dessa forma, em sala de aula, cabe ao professor tomar algumas precauções, como, por exemplo,

[...] preparar o ambiente, seja ele físico ou imaginário, para que o jogo não seja facilmente desestabilizado por fatores externos. Também é importante que todas as regras do jogo sejam esclarecidas e que todos as tenham entendido antes do início do jogo, para que uma quebra de regras não encerre a magia criada ou gere desencanto nos demais participante. (HUIZINGA, 2012, p. 24).

Depois de todas essas considerações, o autor delimita o jogo da seguinte maneira:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 2012, p. 33).

Claparède (*apud* BROUGÈRE, 1998) revela mais sobre a importância do jogo na educação:

Para Claparède, a educação deve assentar-se sobre o conhecimento da criança, a pedagogia deve ser precedida de uma psicologia da criança. O jogo desempenha uma função de articulação entre esses dois aspectos. Estudado pela psicologia, é como um motor do autodesenvolvimento da criança e, por conseguinte, como um método natural de educação. O jogo é apenas a pedagogia natural imposta à criança, é o instrumento do desenvolvimento. Descobrimos um discurso pedagógico que se justifica como discurso psicológico, fazendo do jogo uma pedagogia natural, espontânea, que a psicologia revela aos pedagogos. A pedagogia adequada está inscrita nos instrumentos espontâneos do desenvolvimento psicológico da criança. “O desenvolvimento psicológico da criança não se realiza por si só, quero dizer que não é simplesmente o resultado do desdobramento das forças inatas que o recém-nascido recebeu como herança. Não, a criança deve desenvolver por si próprio. Os dois instrumentos aos quais ela instintivamente recorre para realizar essa obra são o jogo e a imitação.” (BROUGÈRE, 1998, p. 88).

Brougère destaca que, relacionado à exaltação da criança, do imaginário e do artista, o jogo, por ser espontâneo, natural, torna-se portador de valores eminentemente positivos. Pouco a pouco, vai ser considerado educativo enquanto tal (BROUGÈRE, 1998, p. 30).

O termo, “jogo educativo”, surgiu na França, em 1911, em uma revista chamada **L'école maternelle et enfantine**, com um texto de Jeanne Girard, inspetora das escolas maternas, que diz o seguinte:

Como, pois, conciliar essa necessidade de jogar que é irresistível na criança com a educação que se deve dar-lhe? Muito simplesmente fazendo do jogo o meio de educar a criança. O jogo é um fim em si mesmo para as crianças; para nós, deve ser um meio. Daí este nome de “jogos educativos”, que tende a ocupar cada vez mais espaço em nossa linguagem de pedagogia maternal. (GIRARD, *apud* BROUGÈRE, 1998, p. 122).

A ideia não consistia em deixar a criança livre de sua atividade no âmbito da escola: “A criança deve jogar, mas todas as vezes que lhe dá uma ocupação que tem a aparência de um jogo, você satisfaz essa necessidade e ao mesmo tempo, cumpre seu papel educativo” (GIRARD, *apud* BROUGÈRE, 1998, p. 122).

Girard dizia que “o jogo é o trabalho da criança”. Assim, a expressão “jogo educativo” traduz essa conciliação, esse acordo entre o respeito à criança e a necessidade de continuar a disciplinar o processo educativo (BROUGÈRE, 1998, p. 122).

A expressão “jogo educativo” inicialmente parece ser a solução do impasse “diversão x disciplina”, porém traz, incluída em si, de forma discreta, uma distinção com relação aos jogos livres, comum à criança. Dessa forma, confere-se ao jogo educativo um valor superior ao jogo livre da criança, relegando a esse um caráter de não ser proveitoso, sem nenhum benefício educativo. Sendo o jogo educativo, na maioria das vezes, uma atividade dirigida, proposta e controlada pelo professor, ela é apenas repetida pela criança, de forma tal que a iniciativa infantil é muitas vezes negada. Contudo, se há uma intencionalidade pedagógica que é aplicada

ao jogo e mediada pelo professor, permitindo a participação efetiva da criança, o jogo educativo torna-se uma excelente ferramenta para o educador e a criança.

Em nossa música brasileira, trabalhamos com a liberdade e a criatividade no ato da criação, da composição, mesmo seguindo as regras da nossa música ocidental. Além de termos na improvisação uma ferramenta imprescindível na performance musical. Sendo assim, a liberdade criativa é inerente ao fazer musical. Aliado a isso, acreditamos que foi através da observação do jogo livre, do jogo criativo próprio da infância que desenvolvemos jogos que podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para a educação musical na educação infantil. Portanto, não descartaremos o caráter de liberdade criativa do jogo, de modo que adotaremos, nesta pesquisa, o termo “jogo musical”, descartando assim o termo “jogo educativo”, e manteremos a liberdade de intervenção da criança, que pode e deve trazer suas contribuições.

Mas acreditamos, numa perspectiva vygotskiana, que o adulto pode intervir como mediador, portanto, quando o adulto cria determinadas situações lúdicas de forma intencional, visando a estimular determinado tipo de aprendizagem, surge aí o jogo como ferramenta pedagógica, em nosso caso, o jogo musical, aberto às intervenções dos jogadores, as quais, na linguagem musical, chamamos de improviso, que é umas das características mais apontadas por Brito (2003), em sua concepção de jogo musical, que abordaremos no próximo tópico. Nessa perspectiva, atuaremos na zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky, e o jogo será o recurso didático utilizado.

A perspectiva vygotskiana nos diz que todo jogo imaginário contém regras ocultas e, por sua vez, todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. Imaginem uma brincadeira em que as crianças estejam imitando a maneira de falar da mãe. Se a criança está tentando representar a voz da mãe, então ela obedece a forma como a mãe fala, tentando imitar as nuances da voz, as pausas, a intensidade e até tenta aproximar o timbre. Nesse caso, percebemos que no jogo imaginário há regras, para que ele funcione. O papel que a criança representa e a relação dela com o objeto representado, sempre se originará através de regras que a própria criança define para que obtenha êxito na brincadeira. Nesse caso, temos um jogo imaginário, com regra oculta.

Em um jogo com regra, em que uma criança imita o som de um animal para que outra criança consiga identificar qual animal está sendo imitado, existe uma situação imaginária. A criança, ao imitar o animal, imagina ser o tal. Nesse caso temos um jogo com regras claras e imaginário oculto.

Outro aspecto importante a ser discutido na perspectiva vygotskiana a respeito do jogo é a ação e o significado na brincadeira. Na brincadeira, os objetos perdem a força determinadora, ou seja, uma caneta pode ser vista por uma criança como uma seringa que será usada para dar uma injeção em uma boneca. Segundo Vygotsky, “Na brincadeira, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas:” (VYGOTSKY, 1991). A criança, nesse caso, não utilizará a caneta consoante a função típica desse objeto, mas sim em função da ideia que ela propõe na brincadeira. A partir daí, agirá conforme as regras da ideia e não do objeto.

As regras, no jogo, tornam-se uma fonte prazer, pois são de autocontentamento e autodeterminação, e não são seguidas como fossem leis. Segundo Vygotsky (1991, p. 67):

A brincadeira cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas na brincadeira, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Para a criança, no jogo, seguir as regras permite obter sucesso, e isso traz satisfação. Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Na brincadeira, ela age com um comportamento que ultrapassa o que é o habitual da sua idade e da sua rotina. É como se, brincando, ela fosse maior do que é na realidade.

De acordo com Vygotsky: “Como no foco de uma lente de aumento, a brincadeira contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1991, p. 69)

Costa (2012) discorre sobre a utilização do jogo no ambiente escolar e aponta os desafios propostos para isso:

Poderíamos igualmente afirmar que a despeito do papel do jogo no desenvolvimento da criança já ter sido largamente invocado, a exemplo da perspectiva vygotskiana, como zona de desenvolvimento proximal, ou seja, capacidade emergente para aprender a partir de interações com o outro, isso não torna evidentes as formas de transposição didática para a prática escolar. (COSTA, 2012, p. 44).

O jogo, na educação infantil, não depende de aceitação da gestão escolar ou política, pois, sendo culturalmente comum à infância, ele está automaticamente no contexto escolar, já que a criança é um ator desse cenário. Tendo em mente as características do jogo já discutidas neste texto, sobre o caráter de sua liberdade inerente, cabe discutir como poderemos inserir o jogo no ambiente escolar, sem descurar da prática pedagógica, mas também sem pôr em risco a legitimação do jogo. Como disse a autora, o desafio consiste em “Fazer a transposição didática

de uma atividade que é própria de um determinado contexto cultural para o contexto escolar.” (COSTA, 2012, p. 47).

Para que essa transposição didática aconteça, é preciso que o professor mergulhe nas vivências culturais da sua comunidade escolar, principalmente na comunidade cultural infantil, conhecendo seu cancionário popular, seus jogos tradicionais, entre outros, para que, munido desse conhecimento das vivências do cotidiano de sua comunidade, possa, em articulação com seus conhecimentos científicos, adotar uma prática que una o caráter social do jogo ao caráter pedagógico do ambiente escolar. Cabe destacar a obra citada por Costa (2012), **A transposição didática**, de Chevallard (1985), que explica o processo sofrido pelos conteúdos, através dessa transposição.

Costa (2012), em seu livro **Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?**, discorre sobre a questão da utilização dos jogos em ambiente escolar, tão discutida ao longo da história. Em seu texto, ela diz que “é preciso ter em conta que jogo e escola são dimensões da cultura, logo a oposição escola e cultura precisa ser relativizada.” (COSTA, 2012, p. 52). A autora acredita que o jogo tanto pode ser assimilado pela escola como pode assimilar os interesses educativos.

Se mantida a intencionalidade espontânea da criança para “o brincar”, o mediador, além de partícipe, estará apenas reforçando o momento de aprendizagem. Dessa forma lúdica e ativa, espera-se que a criança, através do jogo musical, tenha a oportunidade de aprender e desenvolver sua sensibilidade musical de forma prazerosa e divertida. No jogo livre, a iniciativa é espontânea da criança. Tem um fim em si mesmo. Já no jogo musical, proposto como atividade dirigida, há um objetivo, que é a musicalização da criança.

Na próxima seção, falaremos sobre os jogos musicais e como eles podem colaborar na musicalização de crianças da educação infantil.

6.2 Jogos musicais

Usaremos como referências, nesta seção, as seguintes obras: **A educação musical na Hungria através do Método Kodály**, de Erzsébet Szönyi, escrita em 1976; **Música na Educação Infantil**, escrita por Teca Alencar de Brito, em 2003; e **Um jogo chamado música**, também escrito por Brito em 2019.

Início esta seção citando uma pesquisadora que é referência na educação musical infantil brasileira, Teca Alencar de Brito, para quem

Falar sobre os parâmetros do som não é, obviamente, falar sobre música! As características dos sons não são, ainda, a própria música. Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios. (BRITO, 2003, p. 26).

A autora alerta para que as aulas de música não se resumam a conceitos técnicos, o que não é uma crítica ao uso dos parâmetros do som como conteúdo das aulas, mas sim um esclarecimento de que é através do uso, do envolvimento, da prática e da vivência com essas características do som e também do silêncio que se dá a evolução da sensibilização do sonoro à sensibilização musical.

O som é usado constantemente por nós. O bipe dos aparelhos eletrônicos, os diversos toques dos aplicativos em nossos smartphones, o som das campainhas, das buzinas de carro, do despertador, todos fazem parte de um mapeamento sonoro presente em nosso cotidiano, cada um com sua função.

A autora ainda cita John Cage, reforçando a ideia de que a música está presente em nosso meio, mesmo quando não se apresenta da forma tradicional: ”Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto”, respondeu John Cage a Murray Schafer, quando questionado a esse respeito. Para Cage, a escuta torna música aquilo que, por princípio, não é música. (BRITO, 2003, p. 27).

Trazendo ao texto as ideias de Piaget, a autora, através dos estudos de Delalande, defende a ideia de que a música, em sua essência, é jogo, e divide em três dimensões o jogo presente na música:

- Jogo sensório-motor: vinculado à exploração do som e do gesto;
- Jogo simbólico: vinculado ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical;
- Jogo com regra: vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical. (BRITO, 2003, p. 31)

A criança, desde sua gestação, entra em contato com o ambiente sonoro. Destacamos aqui informações a respeito da escuta no período gestacional:

O ouvido humano se desenvolve por volta do 22º (vigésimo segundo) dia de gestação, mas passa a ter função somente a partir da 25ª (vigésima quinta) semana de gravidez (Woodward et al., 1992). Contudo, é a partir da 32ª (trigésima segunda) semana de gestação que o feto tem o sistema auditivo completo e escuta relativamente bem, ainda dentro do útero.

Com apenas três dias de vida, os bebês reconhecem e preferem a voz materna à voz de outra mulher (DeCasper e Fifer, 1980), reconhecem histórias (DeCasper e Spence, 1986), rimas, parlendas (DeCasper et al, 1994) e canções (Lamont, 2001) ouvidas durante o último trimestre da gravidez. Bebês expostos à música durante a gravidez exibem mudanças em batimentos cardíacos e movimentos corporais quando a mesma música é tocada após o nascimento (Hepper, 1991; Wilkin, 1995). Esses estudos

sugerem que o aprendizado musical pode começar quando o bebê ainda está no útero. (ILARI, 2002, p. 84).

De acordo com essas informações, o som faz parte do universo da criança desde muito cedo em sua vida. Outra característica que é culturalmente comum à criança é a brincadeira, que é uma das suas primeiras manifestações. A união da brincadeira com o som é muito comum entre as crianças. Instintivamente, a criança produz a sonoplastia da sua brincadeira, criando diversos sons vocais:

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO, 2003, p. 35).

As cantigas de ninar, cantigas de roda, parlendas e demais brincadeiras populares que são comuns na infância e que em sua maioria envolvem música são ferramentas culturais que colaboram naturalmente, tanto na relação das crianças com as pessoas com quem ela convive como no seu processo de musicalização.

Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música. Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas, e todo tipo de jogo musical tem grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música. (BRITO, 2003, p. 35).

Ainda segundo Brito (2003), as músicas da cultura infantil podem ser divididas em:

- Acalantos ou Canções de Ninar: Canções que são usadas para adormecer as crianças.
- Brincos: São cantados com poucas notas e envolvem movimento corporal. Geralmente são cantados por iniciativa dos pais ou responsáveis.
- Parlendas: Brincadeiras rítmicas com rima e sem variação melódica, baseada numa espécie de fala recitativa. Geralmente são de iniciativa da criança.
- Brincadeira de Roda ou Ronda: São executadas em roda, preferencialmente de mãos dadas e envolvem ao mesmo tempo, poesia, música e dança.
- Canções da nossa MPB: Canções de importantes compositores brasileiros que tem em sua obra canções que se aproximam do universo da criança.

As brincadeiras da infância que envolvem música são, geralmente, os primeiros contatos ativos da criança como o fazer musical. Dizemos ativo levando em consideração que, quando bebês, as crianças escutam, com frequência, as cantigas de ninar, cantadas por seus cuidadores, e nessa situação são agentes receptores. Tão logo adquiram o mínimo de autonomia na fala, podemos vê-las entoando suas primeiras melodias.

Quando emite sons vocais, em movimentos sonoros ascendentes ou descendentes, o bebê não busca uma afinação coerente com o repertório dos sons de sua cultura: ele explora as qualidades desse gesto e vai, à medida que exercita, descobrindo e ampliando novas possibilidades para seu exercício. (BRITO, 2003, p. 41).

Em pouco tempo, já estarão cantando canções que foram escutadas por elas muitas vezes enquanto era ninada e, em companhia de outros adultos ou crianças, aprenderão novas melodias, aumentando o repertório de brincadeiras cantadas, onde o cantar está aliado há determinados movimentos ou condições que permeiam a brincadeira. São essas as primeiras brincadeiras com regras, os primeiros jogos musicais. Delalande (*apud* BRITO, 2003, p. 40), defende que: “As brincadeiras cantadas infantis são uma das primeiras manifestações do jogo musical com regras”. A autora destaca que, apesar de o processo de desenvolvimento musical infantil ter seu andamento coerente com as fases de evolução da criança, o professor tem um papel importantíssimo, atuando como mediador nessas experiências musicais.

Obviamente, respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil. (BRITO, 2003 p. 45).

Kodály vislumbrava um sistema de educação musical onde a música não fosse vista apenas como uma possibilidade profissional, mas sim que fizesse parte da vida das pessoas, desde a infância, de modo que a educação musical colabore para a formação de músicos amadores em vez de ser vista como trabalho de formação de profissionais (CHOKSY, 1974).

Nesse ponto, vemos uma concordância entre o que o pensamento de Kodály e de Brito. Vejamos como a autora se refere a esse assunto:

Importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. (BRITO, 2003, p. 46).

É muito comum observarmos o uso da música na educação infantil de forma sistematizada e mecanicista, visando muitas vezes apenas a *performance*, ou seja, o desempenho com caráter de espetáculo, nas apresentações em festas escolares. Não criticamos aqui a performance, apenas dizemos que, se necessária, ela deve ser fruto de um trabalho de sensibilização musical da criança. Essa sensibilização de que falamos deve ser o alvo das aulas de música na educação infantil. O início do trabalho de musicalização infantil deve ser exatamente o de sensibilizar as crianças ao universo sonoro, ajudando-as a perceber e interagir com as diversas possibilidades sonoras ao seu alcance. É através da sensibilização ao universo sonoro que será desenvolvida a criatividade sonora e musical da criança, que, dessa forma, não apenas fará repetições de algo exaustivamente ensaiado, porém externo a ela, e sim executará uma música que está viva dentro dela, uma música pulsante, algo que foi internalizado através da vivência saudável com o fazer musical.

A música na escola, por muito tempo, foi apenas um meio para atingir outros objetivos, como ferramenta para obtenção de sucesso em outras áreas do conhecimento ou até mesmo meio condicionante para organização de hábitos e rotina. As diversas pesquisas que mostram os efeitos positivos que a música desperta no desenvolvimento e formação do ser humano deixam claro que ela, muito mais que como um meio, deve ser vista e tratada como um fim, visto que é uma manifestação que vai muito além do conhecimento musical. Kodály sempre destacou os diversos impactos da música no desenvolvimento da criança:

Ele [Kodály] sustentava que o exercício musical ativo e a participação em atividades musicais contribuía também para o desenvolvimento de outras faculdades na criança, que não só estabeleciam nela as bases de uma cultura artística, como também influíam vantajosamente em suas aptidões intelectuais e físicas. Assim, uma criança formada naquelas escolas (com aulas de música) teria uma maturidade mais rica, fosse qual fosse a sua profissão ou trabalho, e se converteria em um membro mais útil à sociedade do que a que permanecesse musicalmente inculta. (SZÖNYI, 1996, p. 12).

Kodály sempre insistiu para que a música fosse vista como uma disciplina tão importante quanto qualquer outra, pois, em sua trajetória planejando e executando o plano de educação musical do seu país, do jardim de infância até o nível superior, percebeu que os resultados obtidos foram muito além da formação de músicos profissionais. Os impactos foram vistos na comunidade escolar por completo. O caráter artístico e emotivo que a música possui, se aliado a uma abordagem intelectual e científica, pode gerar grandes resultados na formação e desenvolvimento das crianças, conforme se depreende das palavras de Szönyi:

Acreditamos em que a música só adquire verdadeira importância acadêmica quando é estudada sob um ângulo intelectual e emotivo, e o material educativo/musical empregado na escola deve ser de fato consistente. Isso é aplicável não apenas no

trabalho com os excepcionalmente dotados, mas também no das crianças em geral. Se a atmosfera na aula de música é de interesse e disciplinada atenção, e o aspecto emocional é incentivado por uma habilidade que se vai formando gradualmente, fica evidente para todos que ali a música deixou de ser uma simples diversão, uma distração, e passou a ser uma matéria tão valiosa para a formação global quanto as demais existentes no currículo escolar. É fundamental, em nossa educação, que a criança aceite seriamente as canções e a música, devido à verdadeira importância que têm na formação musical.

Depois de haver falado do ensino da música como tema intelectual, vou concluir com algumas revelações pessoais. Não desejamos pôr em dúvida a função emocional da formação musical, muito pelo contrário, mas acreditamos que a vida emotiva deve coexistir com a intelectual para ter algum valor durável. A vocação do professor de música, como a de qualquer educador, surge, sobretudo do amor: o amor à criança, o amor à música e o amor à beleza. Essa beleza existe igualmente numa simples canção popular, numa sinfonia de Beethoven ou num quarteto de Bartók. O entusiasmo pela beleza caracterizou a vida e o trabalho de Kodály em prol da educação musical, assim como suas investigações sobre a música popular. (SZÖNYI, 1996, p. 82).

Como esta pesquisa está focada na utilização de jogos musicais na educação musical infantil, vale ressaltar a reflexão que Huizinga traz em seu livro **Homo Ludens** sobre a antítese muitas vezes criada entre o “jogo” e a “seriedade”, esclarecendo que apesar de parecerem distintas, o jogo comporta e inclui a seriedade, sendo assim, pode e deve ser utilizado como ferramenta pedagógica na educação de uma forma geral, e em específico nessa pesquisa na educação musical infantil:

Deixando de lado o problema linguístico, e analisando um pouco mais atentamente a antítese jogo-seriedade, verificamos que os dois termos não possuem valor idêntico: jogo é positivo, seriedade é negativo. O significado de "seriedade" é definido de maneira exaustiva pela negação de "jogo" — seriedade significando ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado, o significado de "jogo" de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente como ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade. (HUIZINGA, 2012, p. 51).

Na Hungria, cujo sistema de educação musical adota a metodologia Kodály, o uso de jogos nas escolas de educação infantil é largamente praticado.

Esse sistema proporciona atividades musicais regulares durante as aulas, com jogos e canções, mas algumas escolas complementam essas atividades com dois períodos semanais de trinta minutos, nos quais se ajuda a criança a desenvolver o ouvido e o ritmo, a cantar, clareza e exatidão e a adquirir os princípios gerais do ritmo e da melodia. (SZÖNYI, 1996, p. 10).

Na educação infantil, podemos usar os jogos e brincadeiras populares como ferramentas para aquisição de percepção musical. Nos jogos musicais, a criança aprende ao passo que brinca, e isso torna o aprendizado natural e fluente. Esse pensamento também foi utilizado por Kodály na Hungria.

Como já foi dito, na Hungria a maioria das crianças frequenta os jardins de infância, onde lhes são ensinados jogos com canções populares e canções infantis húngaras, por meio das quais elas adquirem certo conhecimento musical. (SZÖNYI, 1996, p. 38).

Tamanha importância Kodály dava à cultura popular e aos jogos, como fonte para o desenvolvimento musical das crianças, que ele desenvolveu várias canções e jogos musicais para serem usados nas salas de aula do jardim de infância.

E também se deve aos esforços de Katalin V. Forrai, grande colaboradora de Kodály, o fato de os pequenos terem sido convenientemente nutridos (o mestre insistia em que a música era "alimento") com uma dieta composta pelo melhor e mais adequado material disponível. Depois Kodály veio a enriquecer o repertório existente (canções populares, canções infantis, jogos populares e brinquedos de roda) organizando uma coleção intitulada *Kis emberek dalai* (Cinquenta canções para gente miúda), nas quais as letras foram escritas com esse propósito por poetas de talento, e a música por ele próprio. Seu volume intitulado *333 Olva- sógyakorlat* (333 exercícios de leitura) contém muitas dessas canções, além de outras escritas no mesmo estilo, e todas se adaptam perfeitamente ao ensino da melodia e do ritmo às crianças pequenas, servindo também de sólida base para conhecimento da língua materna. (SZÖNYI, 1996, p. 39).

Em nossa pesquisa, os jogos propostos são inspirados em brincadeiras e jogos populares da cultura brasileira. Alguns são adaptações desses jogos. Dessa maneira procuramos acentuar a importância da relação entre a musicalização das crianças e sua identidade cultural.

Kodály aponta o uso de jogos musicais como uma maneira eficaz tanto para a educação musical, como também para a aproximação entre a criança e o professor da educação infantil, visto que, até bem pouco tempo, a criança tinha contato apenas com familiares e pessoas mais próximas. Através do jogo musical, o professor pode criar seus primeiros contatos e formar seus primeiros laços com as crianças, além de auxiliar na socialização entre o grupo de crianças.

É durante a primeira infância que o homem tem suas primeiras relações com a comunidade. É no jardim de infância que pela primeira vez ele faz contato com outras crianças de mesma idade, e também com seu primeiro professor. A melhor maneira de superar essa estranha e às vezes confusa experiência é por meio da canção e dos jogos relacionados com a música. (SZÖNYI, 1996, p. 39).

Apesar de os jogos musicais destinados à educação infantil terem uma abordagem direcionada ao brincar, como se espera que sejam, eles também devem ser dotados, em sua constituição, de uma lógica e uma intencionalidade de molde a sensibilizar a criança para os diversos aspectos sonoros e musicais. Uma vez internalizados, esses aspectos mais tarde servirão como alicerce para o desenvolvimento de uma educação musical mais aprofundada. Vejamos como a metodologia Kodály trata desse aspecto:

O professor deve introduzir esses jogos musicais de tal forma que a criança aprenda simultaneamente os movimentos, as palavras e a melodia. Só depois de alguns anos

esses elementos serão ensinados de forma separada. Os sons se converterão em notas do solfejo relativo, o ritmo das canções nos correspondentes exercícios métricos, e o movimento – que no princípio consistia apenas em marcar o passo com firmeza – nas diferentes maneiras de marcar o compasso. A gradual absorção de material durante a primeira etapa do jardim de infância permite que a criança aceite com naturalidade os primeiros elementos musicais. (SZÖNYI, 1996, p. 39).

Podemos perceber que há compatibilidade entre os conceitos de não obrigatoriedade e de atividade livre, que Huizinga destaca sobre o jogo, e a forma como Kodály também defende essa condição com os jogos musicais na educação infantil:

Esse progresso gradual se faz cuidadosamente e apenas depois de muita prática. Deve-se ter em conta que no início, devido à timidez, só uma parte reduzida da classe toma parte ativa nos jogos. Em tal situação, tudo o que o professor pode fazer é se revestir de grande paciência, já que as crianças pequenas nunca reagem positivamente diante da força. (SZÖNYI, 1996, p. 40).

Brito também destaca o pensamento de Huizinga, refletindo sobre o jogo como algo em que a essência e as características primordiais residem na intensidade, na capacidade de fascinar, de exercitar e de divertir, e não em algo que se encontra fora dele (BRITO, 2019, p. 30). Para a autora, esse aspecto do jogo foi fundamental para o desenvolvimento desse trabalho.

Outro detalhe importante levantado por Kodály é a importância do movimento corporal nos jogos musicais. Ele defende que a canção e o movimento devem estar juntos nos jogos musicais. Para trabalhar esse aspecto, ele sugere a utilização da pedagogia Dalcroze:

A Eurritimia ou, ensino da música por meio de movimentos rítmicos, foi desenvolvido por Dalcroze, do Conservatório de Genebra, e alguns elementos foram incorporados ao método húngaro. A marcação do ritmo batendo palmas ou pé no chão é extremamente eficaz, e bastante utilizada durante as etapas muitos métodos de educação musical. Nas aulas de solfejo das academias de música "andar é o primeiro movimento que se efetua nos cursos preparatórios. Fazer as crianças andarem num tempo determinado e fora dele, é a primeira atividade musical nos jardins de infância. Por exemplo: quando os alunos cantam uma canção, a melhor maneira de introduzir os elementos rítmicos na aula é por meio de passos firmes ou de bater palmas marcando o compasso, dando ênfase especial às peculiaridades rítmicas ou métricas. Cantar, marcando o ritmo corporalmente ("marchando" sem sair lugar) e, ao mesmo tempo, bater palmas no compasso certo, é um exercício que proporciona liberdade de movimentos aos braços e pernas da criança. Diversas combinações são obtidas marcando-se com mãos e pés um ostinato (em um compasso), mas desde cedo isso deve ser acompanhado pelo canto. (SZÖNYI, 1996, p. 27).

Mais à frente, reitera-se a informação, em nova referência a Dalcroze:

Nos jardins de infância, os movimentos rítmicos são executados pelas crianças com diversos tipos de passos e marchas (como já descrevemos detalhadamente), com a ajuda de jogos, canções populares e alguns elementos simples do sistema de Jaques Dalcroze. (SZÖNYI, 1996, p. 81).

Segundo Brito, os brinquedos de roda, os jogos rítmicos, as danças folclóricas, enfim, todo brincar da criança que envolve o movimento corporal deve estar sempre presente no dia a dia do trabalho da música (BRITO, 2003, p. 148). A autora também se baseia nos ensinamentos de Dalcroze para fundamentar a conexão entre som e movimento e conclui dizendo que:

É fato indiscutível que o ritmo se apreende por meio do corpo e do movimento. Partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é – também – um ser dançante. (BRITO, 2003, p. 145).

Outra experiência que destaco é o enorme aproveitamento que tive observando o brincar espontâneo das crianças, o jogo livre.

Brougère destaca a importância da observação do jogo espontâneo da criança, defendendo a ideia de que o jogo não é estudado por si mesmo, mas porque constitui uma das raras atividades espontâneas da criança, que permite a leitura de suas representações e o desenvolvimento das funções semióticas (BROUGÈRE, 1998, p. 85).

Podemos perceber que o lúdico pode ser invocado sob diferentes aspectos. Como uma manifestação cultural de adultos e crianças (Brougère); como via de estruturação das capacidades simbólicas (Vygotsky); como recurso metodológico para acesso ao imaginário infantil (Costa). Nessas abordagens, há um elemento comum: o brincar não é uma atividade inerente, no sentido de natural, às crianças, mas antes um aprendizado social que supõe um processo de socialização numa determinada cultura. Daí porque é diferente em cada cultura, pois, em cada uma delas, o brincar é definido socialmente. Nesse sentido, as ideias de Kodály ao postular a pertinência cultural no ensino da música, através do cancionário popular de cada país, encontram-se com as ideias de Vygotsky, que destaca a relevância do aspecto histórico-cultural no desenvolvimento do indivíduo.

As brincadeiras e jogos populares da cultura infantil brasileira são repassadas de geração a geração e permanecem vivas até hoje. A riqueza que essa cultura pode trazer para a educação musical é imensurável. Foi pensando nisso que, a partir dessas brincadeiras, desenvolvi adaptações que culminaram nos jogos musicais propostos nessa pesquisa. Ou seja, apesar de as músicas usadas nos jogos musicais serem autorais, elas carregam uma grande ancestralidade cultural, advinda da inspiração nas brincadeiras e jogos da cultura popular brasileira. Deixo claro, desde já, que, entendendo que a cultura popular é “móvel”, se adapta, se transforma e se ressignifica, os jogos musicais que serão propostos nesta pesquisa não se apresentam “imóveis”, ou seja, são propostas elaboradas a partir de minhas experiências com as crianças, como

educador musical, mas podem e devem ser revisitadas pelos professores envolvidos na pesquisa, a partir de suas próprias experiências e vivências, além da cultura popular das crianças com as quais convivem. Nossa ideia é que estejamos abertos a todas as possibilidades de adaptações e melhorias possíveis. É mantendo o espírito de coletividade inerente ao fazer musical que pretendo abrir essa roda de brincadeira, deixando os professores não especialistas em música brincarem conosco, trazendo seus saberes e suas experiências, somando as forças e os conhecimentos, em busca de uma educação musical cada vez mais sólida, consistente e diversificada.

No próximo tópico, traremos as ideias de Vygotsky coadunadas ao universo da educação musical.

6.3 Vygotsky: a musicalização infantil sob um olhar vygotskiano

6.3.1 Kodály sob a ótica de Vygotski: o pensamento musical e o canto

Vygotsky (1997) criticou dois métodos durante suas pesquisas: o *método da definição* e o *método da abstração*. O primeiro identifica o conceito de acordo com o significado de palavras, ou seja, o conceito estaria mais ligado ao nível de desenvolvimento verbal da criança que ao processo de pensamento realizado pela criança em uma relação com a realidade.

De acordo com Vygotsky, o conceito não é formulado apenas com o nível de desenvolvimento verbal e sim com sua experiência e relação com a realidade vivida e compreendida pela criança. Ou seja, o conceito não é apenas expressado pela palavra e aplicado ao mundo, e sim, deve-se pensar o conceito de acordo com a relação que a criança tem com o mundo.

Já no segundo método, o da abstração, o conceito é resultado do que há em comum entre vários objetos e diferencia-se de cada um deles por sua generalidade. Por exemplo, podemos chamar *bicicleta, motocicleta, carro e avião* todos de *transportes*. Vygotsky critica esse método ressaltando que nele a palavra tem seu papel negligenciado no processo de formação de conceito.

Para Vygotsky, é com a ajuda das palavras que a criança formará os conceitos. Para ele, a palavra tem um papel essencial nessa formação e são introduzidas progressivamente em sua pesquisa como instrumentos que serão utilizados nessa formação de conceito.

O autor não separa os objetos representados das palavras consideradas como suporte dessa representação. Ele cunhou um slogan que diz: “O pensamento não se expressa na palavra,

mas se realiza na palavra” (VYGOTSKY, 1997, p. 428). Nessa perspectiva, ele esclarece que o pensamento e a linguagem não apresentam dois processos independentes, se desenvolvendo paralelamente e articulando-se vez por outra, e sim constituem um único processo. Ou seja, a conceitualização se realiza através da palavra.

Vygotsky afirma então a existência de diferentes estágios de formação de conceitos na ontogênese da criança.

O primeiro estágio é o dos conceitos sincréticos, quando a criança designa diferentes objetos utilizando a mesma palavra, de forma subjetiva e pouco estruturada. Se uma criança em um jardim chama todas as espécies apenas de flor, essa é uma visão somente creditada a ela mesma, onde ela faz uma utilização funcional aplicada a todos os tipos de flores. O sincretismo divide-se em três fases:

1. Formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, correspondente ao significado das palavras;
2. Disposição espacial das figuras. Os objetos se aproximam em uma série e recebem um significado comum, não por força das suas próprias características observadas pela criança, mas por força das semelhanças que existem entre eles e são estabelecidas nas impressões da criança;
3. Quando a imagem sincrética equivale a um conceito. Nessa fase atribui-se um único significado aos representantes de diferentes grupos.

O segundo estágio é o dos conceitos complexos, quando a criança se torna capaz de compreender relações objetivas existentes entre as coisas e as pessoas no mundo. São cinco fases de pensamento por complexo:

1ª fase: Complexo de tipo associativo

Nessa fase as crianças fazem uma discriminação de certo atributo comum a diversos elementos.

O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo do próprio desenvolvimento primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. (VYGOTSKY, 2009, p. 181).

2ª fase: Coleções ou Desenvolvimento do pensamento infantil por complexo

A segunda fase do desenvolvimento do pensamento por complexo consiste em combinar objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais que, estruturalmente, lembram o que costumamos chamar de coleções. (VYGOTSKY, 2009, p. 183).

3ª fase: Complexo em cadeia

De forma prática, a criança escolhe para uma amostra um ou mais objetos em algum sentido; segue reunindo os objetos concretos em um complexo único, já orientada por algum traço secundário do objeto anteriormente escolhido, que já está fora da amostra.

4ª fase: Complexo difuso

Um traço característico dessa fase é a impossibilidade de definição dos seus contornos e uma essencial ausência de limites.

5ª fase: Pseudoconceito

Chamamos esse tipo de complexo de *pseudoconceito*, porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelo adulto em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica. (VYGOTSKY, 2009, p. 190).

Ou seja, aparentemente, temos, diante de nós, um conceito, mas, na verdade, internamente o que temos é um complexo, e por isso o denominamos de pseudoconceito. Essa 5ª fase conclui todo o segundo estágio e inicia o terceiro estágio no desenvolvimento do pensamento infantil, funcionando como elo entre eles. É uma ponte entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança.

O terceiro estágio é o estágio dos pseudoconceitos, que, de forma geral, equivalem aos verdadeiros conceitos, mas ainda não finalizados, ou seja, em processo de maturação. O terceiro estágio da evolução do pensamento infantil tem como função primordial desenvolver a decomposição, a análise e a abstração.

Nesse estágio, ocorre a generalização, criada pela criança com base no máximo de semelhanças entre objetos distintos. Logo após surgem os conceitos potenciais. A criança, nessa fase de desenvolvimento, destaca um grupo de objetos que ela generaliza depois de reunidos segundo características comuns. Ainda não é um conceito, mas algo próximo que pode vir a sê-lo.

Por fim, o estágio do verdadeiro conceito, que é formado por traços distintivos de um grupo de objetos que foram abstraídos e submetidos a uma nova síntese. Nas palavras do autor: “Só o domínio do processo de abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar conceitos de verdade”. (VYGOTSKY, 2009, p. 226).

Conforme a argumentação de Vygotsky, a palavra é onde o pensamento nasce, ou seja, o pensamento dá vida à palavra, que assim é animada pelo pensamento. A relação indissociável entre pensamento e linguagem constitui a condição para a formação de conceitos verdadeiros.

Vygotsky mostra ainda que a presença do conceito e a consciência do conceito não são equivalentes. Ou seja, utilizar o conceito não é o mesmo que tomar consciência dele. Alguém pode saber empregar e não conseguir explicar um conceito.

Trazendo para o contexto desta pesquisa, que trata da educação musical de crianças da educação infantil, o pensamento vygotkiano pode ser colocado em paralelo com o pensamento de Kodály, que, como vimos, defendia o canto como ferramenta primordial para a educação musical das crianças. É pensando o canto como linguagem musical que propomos que é através dele que o pensamento musical será organizado. Ou seja, o canto pode ser pensado como a “palavra cantada” que organizará o pensamento musical.

Szõnyi alude ao pensamento de Kodály, que, durante uma conferência em 1941, fez a seguinte observação: “A verdadeira base da cultura musical não consiste de modo algum no aprendizado obrigatório de um instrumento, mas na prática do canto” (SZÖNYI, 1996, p. 17).

Kodály insistia, em todos os seus escritos sobre a educação musical, na necessidade de implantar um sistema geral para o ensino e prática do canto nas escolas. Isso era mais importante, ele dizia, que tomar decisões concernentes à escolha do método a ser empregado ou que outros aspectos "concretos". (SZÖNYI, 1996, p. 14).

Trazemos à discussão o pensamento de Rousseau, que reforça o argumento Kodalyano à respeito da importância do canto:

Os acentos da voz passam até a alma, pois eles são a expressão natural das paixões... É através deles que a música se torna oratória, eloquente, imitativa, formando a linguagem... É pelo canto, não pelos acordes que os sons tem expressão, fogo, vida; só o canto dá a eles os efeitos morais que fazem toda a energia da música (ROUSSEAU, 1995, p. 358-359).

Outro aspecto que aproxima o pensamento kodaliano do vygotkiano é a importância que Kodály dá à cultura de seu povo. Para ele, conhecer as canções tradicionais da cultura musical do seu país era fundamental para que a criança compreendesse e absorvesse a linguagem musical. Essa abordagem kodaliana pode ser considerada uma abordagem sócio-histórica.

Junto à assimilação da língua húngara as crianças deveriam adquirir também as bases da música húngara, através, precisamente, não da improvisação de canções infantis, mas do canto de melodias tradicionais já existentes, dentro de uma tessitura correta e com letras adequados à idade e mentalidade dessas crianças. (SZÖNYI, 1996, p. 18).

Para ele, seria através do canto das canções tradicionais que a criança compreenderia e assimilaria a linguagem musical húngara. Ele reforça essa ideia quando diz que: “A música tradicional húngara deve ser como a língua materna musical da criança. Só se deveria introduzir material musical estrangeiro depois que as crianças a dominassem.” (SZÖNYI, 1996, p. 15). No Brasil, apesar de existir uma lei que obriga o ensino de música na escola, ainda não há uma definição curricular para o ensino de música quanto ao repertório.

Sua insistência em que o canto organiza melhor o pensamento musical fica clara nesse trecho de seu artigo “Entoação”, escrito em 1937, onde esclarece os princípios mais importantes do seu método, no que se refere ao canto coral: “Deveriam-se [sic] ensinar as melodias primeiramente cantando-as, e não tocando-as ao piano; muitos grandes regentes de orquestra, inclusive, cantam com frequência durante os ensaios, para inspirar os intérpretes na esmerada execução de uma passagem.” (SZÖNYI, 1996, p. 16).

Tendo o canto como uma das primeiras manifestações musicais do homem, podemos dizer que o conceito de música é impossível sem o canto. Dessa forma, o canto seria o lugar onde o pensamento musical nasce. É através do canto, na canção de ninar, que os bebês têm seus primeiros contatos com música e, de forma progressiva, podem aos poucos emitir seus primeiros sons, nos quais, mesmo não havendo um sentido especificado por meio de palavras, já se pode perceber um desenho melódico. Segundo Vygotsky, desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, a palavra é o meio de comunicação e compreensão mútua entre a criança e o adulto. (VYGOTSKY, 2009, p. 197).

“O que se tem observado é que a criança ao nascer já dispõe de um trato vocal que lhe permite, a partir de uma motivação intrínseca, explorar e brincar com os sons, bem antes de ser capaz de falar.” (PAPOUSEK, 1996, p. 88).

Podemos perceber então que a percepção musical se desenvolve desde a gestação, passando por seus primeiros anos de vida e desenvolvendo-se por toda sua existência. A música está presente, principalmente, através do canto, desde a mais tenra idade. E muitas vezes, antes mesmo de desenvolver sua fala, a criança já emite sons vocais motivados pela cultura musical em que ela está inserida. Nos primeiros anos de vida, essa cultura geralmente é alimentada por canções de brincar e canções de ninar, sendo este último um tipo de canção presente em praticamente todas as culturas do mundo. Pais e cuidadores tendem a imitar os sons emitidos pelos bebês e a fornecer modelos vocais, repletos de alterações de andamento, de intensidade, altura, de timbre, os quais serão rapidamente absorvidos pela criança (PAPOUSEK, 1996). Segundo Vygotsky:

O contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos “meios de comunicação”. Reações bastante definidas à voz humana foram observadas já no início da terceira semana de vida, e a primeira reação especificamente social à voz, durante o segundo mês. Essas investigações mostraram igualmente que as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança. (VIGTSKY, 2009, p. 130).

Passando gradativamente de receptora de música para geradora de música, aos poucos, a criança começa a cantar suas primeiras canções, sejam elas formadas por palavras ou mesmo por sons vocais.

Fazendo uma adaptação na frase de Vygotsky, poderíamos dizer que: “A música não se expressa no canto, mas se realiza no canto”. Esse canto, tal como a palavra, não é jamais imutável e através dele pode-se de diversas maneiras conceitualizar musicalmente o mundo.

Kodály costumava citar as palavras de Robert Schumann referentes à música tradicional ("Somente os que são acostumados a cantar canções folclóricas podem de fato apreciar a forma de ser de outros povos"), e acrescentava ainda: sendo possível, as canções tradicionais de outros países deveriam ser cantadas em sua língua original, já que isso aumenta o conhecimento da linguagem e a compreensão dos povos. As canções tradicionais constituem uma verdadeira e completa unidade em si mesmas; uma união harmoniosa de palavras e música, e uma expressão espontânea do espírito nacional. Não é apenas o fato de se "cantá-la" que faz da música tradicional a base de nossa educação musical, mas também seus próprios e puros valores musicais. Em consequência, o tesouro de nossa música popular e da de outros países é o material de estudo mais fácil e mais simples para o ensino da melodia e do ritmo. (SZŐNYI, 1996, p. 36).

Nesse paralelo entre o pensamento de Kodaly e Vygotsky, podemos dizer que o canto é o lugar onde nasce o pensamento musical. Em outras palavras, o pensamento musical se faz através do canto. Kodály dizia que a canção popular é a língua materna musical da criança; assim, da mesma forma que esta aprende a falar, deve aprender música ainda pequena. (SZŐNYI, 1996, p. 31).

6.3.2 Conceito cotidiano x conceito científico: uma aplicação na educação musical

Distinguir os conceitos cotidianos dos conceitos científicos permite-nos melhor compreender o papel da escola na perspectiva de Vygotsky.

Os conceitos cotidianos são adquiridos nas situações informais, na comunicação imediata com as pessoas ao redor, de forma prática. Já os conceitos científicos são generalizações de segunda ordem, pois sempre se realizam por intermédio de algum outro conceito. Dessa forma, os conceitos científicos sempre se apoiam em conceitos cotidianos e existem sempre dentro de um sistema de conceitos.

O conceito científico não anula de maneira nenhuma a etapa precedente à formação de conceitos, mas se apoia nela e a transforma (VYGOTSKY, 1997, p. 391).

A linguagem oral deve ser usada como mediadora para a aprendizagem do escrito. Nessa perspectiva, o canto, como linguagem oral da música, pode ser mediador para a aprendizagem da escrita musical. A linguagem escrita não pode ser aprendida sem se referir à linguagem oral. O conceito de agudo não pode ser ensinado a uma criança que não tenha escutado ou emitido um som agudo. A linguagem oral é um andaime para a linguagem escrita.

É nesse jogo de dependência e independência entre o escrito e o oral, entre as generalizações de primeira e segunda ordem, entre os conceitos cotidianos e os conceitos adquiridos na escola que a aprendizagem escolar deve se fundar.

O processo de musicalização das crianças da educação infantil, por conseguinte, não deve se preocupar com a escrita musical, visto que o mais importante nessa etapa é sensibilizar a criança ao universo sonoro que a rodeia. Portanto, pensando nessa etapa, podemos organizar o processo de musicalização da seguinte forma:

1ª ordem: Escutar os sons.

Exercitar a escuta, experimentar os sons, internalizá-los através da interação com instrumentos, com a própria voz ou até mesmo com objetos do cotidiano.

2ª ordem: Organizar os sons.

Organizar esses sons de forma a reconhecê-los no que tange ao seu timbre, sua intensidade, sua duração e sua altura, usando os conhecimentos de primeira ordem, adquiridos empiricamente. Os conhecimentos de primeira ordem são transformados em conhecimento musical de segunda ordem.

Mais importante que saber o significado, por exemplo, dos termos *grave* e *agudo* (altura) é experimentá-los e saber diferenciá-los, ou seja, operar com esses conceitos. Da mesma forma, devem ser abordados outros parâmetros do som, como *forte* e *fraco* (intensidade); *longo* e *curto* (duração) e a identidade do som (timbre). Segundo o pensamento kodaliano, todos os ensinamentos deveriam ser adquiridos primeiro sensitivamente, através do ouvido, e não do intelecto. A criança, antes mesmo que seja capaz de compreender, já é capaz de sentir. Por sua vez, o pensamento vygotkiano destaca que o essencial para formação de um conceito é a sua relação com a realidade, ou seja, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos. O foco do processo de aprendizagem é a formação de conceitos pela criança.

Os conceitos espontâneos encontram-se nos estágios inferiores e são desenvolvidos por meio de realidade empírica. Já os conceitos científicos encontram-se nos estágios superiores e são desenvolvidos através de uma classe de fenômenos e não relacionada apenas a um exemplo particular. Isso nos leva a entender que, para desenvolver um conceito científico sólido, é necessário que o conceito espontâneo se desenvolva até que atinja um determinado nível, a partir do qual a criança poderá apreender e tomar consciência do conceito científico.

Esta pesquisa tem como alvo direto duas professoras pedagogas, não especialistas em música, e como alvo indireto as crianças com as quais essas professoras se relacionam em sala de aula. Como se trata de crianças da Educação Infantil 3 (portanto, com três anos de idade), daremos um enfoque no desenvolvimento dos conceitos espontâneos, comuns para essa idade. Como o universo da musicalização infantil pode ser tão novo para as professoras quanto é para as crianças, também as docentes irão desenvolver seus conceitos espontâneos sobre esse assunto, pois, conforme Vygotsky, os pseudoconceitos precedem os conceitos propriamente ditos, independentemente da idade: “Os pseudoconceitos não são apenas uma conquista exclusiva da criança. Neles [nos adultos] também se verifica com grande frequência o transcorrer do pensamento no nosso dia a dia” (VYGOTSKY, 2009, p. 218).

Um professor que insiste em dar aulas apresentando conceitos prontos, sem uma vivência empírica que alicerce previamente esse conhecimento, terá como resultado uma assimilação vazia e apenas de palavras, que provavelmente se perderá na memória ao longo do tempo. O conhecimento espontâneo, aquele que é obtido empiricamente através de vivências, é um alicerce indispensável para a obtenção do conhecimento científico. Imaginemos uma criança que está aprendendo a andar. Ela jamais terá êxito em tal desafio se o fizer sendo ensinada a partir das leis do equilíbrio. Seu sucesso se dará pela prática, com tentativas e erros.

O conhecimento científico precisa, então, apoiar-se em um conhecimento espontâneo maturado em um nível que permita esse apoio. Ou seja, o conhecimento espontâneo influencia a absorção do conhecimento científico. Quanto mais experiências empíricas uma criança viver, mais facilidade terá de absorver os conhecimentos científicos futuramente. Por sua vez, a chegada do conhecimento científico também influencia o conhecimento espontâneo, já existente, pois esse não está encapsulado e permanece em constante interação e evolução. Dessa forma, podemos concluir que os movimentos de tipo inferior (espontâneo) e superior (científico) estão em contínua interação, processo em que a empiria do conhecimento espontâneo influencia a assimilação do conceito científico e este, por sua vez, influencia o conceito espontâneo pré-existente. Os conceitos científicos crescem de cima para baixo através

dos espontâneos, e, por sua vez, os espontâneos abrem caminho para cima através dos científicos:

O conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. (VYGOTSKY, 2009, p. 348).

A criança espontaneamente sabe o que é irmão. Não aprendeu na escola e sim em sua vivência diária. Já as operações aritméticas, ela aprende na escola. A experiência com o conceito de irmão é muito mais rica e empírica do que a experiência com as operações. Contudo, ao explicar a palavra “irmão”, a criança provavelmente terá muito mais dificuldades do que para explicar uma operação aritmética aprendida na escola. Isso nos leva a entender que, como disse Vygotsky: “Naquilo em que os conceitos científicos são fortes os espontâneos são fracos, e vice-versa, a força dos conceitos espontâneos acaba sendo a fraqueza científicos.” (VYGOTSKY, 2009, p. 263)

Assim como o aprendizado de uma língua estrangeira se baseia na semântica da língua materna, ou seja, ao aprender outra língua, estamos sempre estabelecendo relações para com língua que já falamos. Da mesma forma, o conceito científico se baseia no conceito espontâneo.

O pensamento infantil tem muita fluidez quando trabalha em uma situação na qual transcorre de forma espontânea, e por sua vez, encontra dificuldade quando essa ação lhe impõe algo intencionalmente. É nessa perspectiva que o uso dos jogos musicais propõe uma ação de aprendizado espontânea, já que, quando brinca, a criança não se preocupa com o que está aprendendo com a brincadeira, mas apenas brinca e, nesse momento, está construindo seus conceitos espontâneos. Dessa forma, ela compreende relações simples, porém ainda não tem consciência dessa compreensão, ou seja, ela opera o conceito, ainda que não o compreenda sistematicamente. Essa compreensão se dará quando o conceito espontâneo atingir um nível de maturação que possa alicerçar a chegada do conhecimento científico.

Para tomar consciência de algo, é preciso antes dispor desse algo. Como exemplo, podemos observar que, para tomar consciência da diferença da altura dos sons, ou seja, da relação entre os sons mais graves até os mais agudos, é necessário, antes, vivenciá-los, conhecê-los empiricamente. Escutar sons agudos, imitá-los e agir da mesma forma com os sons graves. Essa tomada de consciência é nada mais que uma generalização, e esta conduz à apreensão. Segundo Vygotsky, “a generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos” (VYGOTSKY, 2009, p. 292).

Essa sistematização e tomada de consciência no pensamento infantil não é trazida de fora para dentro e sugere também a existência de conceitos infantis bastante maduros. Futuramente, a estrutura trazida com a chegada dos conceitos científicos será transferida naturalmente para os conceitos espontâneos já existentes, reconstruindo-os e modificando-os. Vygotsky é categórico ao afirmar que: “Toda aprendizagem escolar, tomada no aspecto psicológico, gira em torno do eixo das novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e a apreensão.” (VYGOTSKY, 2009, p. 321)

Outro aspecto importantíssimo no aprendizado infantil é a colaboração, ou seja, a criança passa do estágio daquilo que ela já sabe fazer sozinha para aquilo que ela não consegue, em colaboração com o professor e sob sua orientação, por meio da imitação. Segundo Vygotsky: “Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo da zona de desenvolvimento imediato.” (VYGOTSKY, 2009, p. 331)

Em termos simples, a zona de desenvolvimento imediato, também conhecida como zona de desenvolvimento proximal, diz que o que a criança é capaz de fazer acompanhada hoje poderá fazer sozinha amanhã. O professor deve trabalhar sempre nessa zona de desenvolvimento, pois não há sentido em ensinar aquilo que a criança já sabe, e nem tampouco ensinar aquilo que a criança ainda não tem condições de entender e aprender. A zona de desenvolvimento imediato é o ponto fulcral do aprendizado. Para ensinar a criança, é necessário perceber o que ela já sabe e focar no que ela ainda pode aprender a partir desses conhecimentos prévios e com a colaboração do professor. Como disse Vygotsky: “Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.” (VYGOTSKY, 2009, p.337). A aprendizagem sempre deve começar a partir do que ainda não está maduro na criança, ou seja, deve-se trabalhar no limite do que a criança já sabe para ensinar-lhe o que ela ainda não sabe.

Em nossa pesquisa focamos no desenvolvimento dos conceitos espontâneos, através dos jogos musicais aplicados pelas professoras pedagogas não especialistas em música com as crianças da educação infantil. Dessa forma, os jogos serviram para desenvolver tanto os conceitos espontâneos das crianças, como também das professoras, que não dominam a área da educação musical. Como elas não estudaram música formalmente, pode-se considerar que elas estariam sendo “alfabetizadas”, mas usando uma linguagem mais apropriada, musicalizadas empiricamente, através dos jogos musicais. Cada um deles apoiou-se em suas próprias experiências prévias para, assim, através do que cada jogo musical propôs, desenvolver de forma espontânea os conceitos embutidos dentro desses jogos. Dessa forma, em um jogo no

qual uma criança terá de adivinhar, de olhos vendados, qual colega está falando ou qual instrumento está sendo tocado, por meio apenas da escuta da voz da outra criança ou do som do instrumento, sem vê-los, a primeira está construindo de forma espontânea o seu conceito de timbre, que, em termos simples, é a identidade de cada som.

Concentramo-nos em criar oportunidades, através dos jogos musicais, em que os conceitos espontâneos sobre as qualidades do som possam ser desenvolvidos durante a experiência do jogo, de forma empírica. Dessa forma, em um momento posterior, esses conceitos espontâneos musicais poderão alicerçar um conceito científico musical, tanto para os professores quanto para as crianças.

Acreditamos que os jogos musicais podem ser usados como estratégias didáticas para a formação de professores leigos com o objetivo de habilitá-los a contribuir com a musicalização de crianças da educação infantil.

6.3.3 Mediação simbólica: o desenvolvimento das funções superiores

O estudo das funções psicológicas superiores foi um dos temas mais abordados por Vygotsky, sendo a mediação o principal meio para o desenvolvimento dessas funções. A mediação pode acontecer através das ações das pessoas entre si ou entre a pessoa e a natureza.

Como exemplos de funções mentais superiores, podemos destacar: atenção, memória, linguagem, sensação, emoção, percepção, dentre tantas outras, que são específicas da natureza humana. A capacidade de planejar uma ação, imaginar uma situação que não aconteceu, emocionar-se com uma lembrança são ações ditas superiores, pois são características humanas que se diferenciam de ações de origem apenas biológica, comum também aos animais, como um simples reflexo motor, por exemplo.

A transformação ou evolução do homem apenas biológico para um ser histórico-cultural se dá através da sua relação com a cultura, tendo essa, papel determinante no processo. O meio influencia diretamente na formação do ser social.

A mediação é um outro fator que influencia diretamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A mediação acontece quando há a intervenção de um elemento numa relação. A partir daí, aquela relação deixa de ser direta e passa a ser mediada. Imaginemos uma criança que decide colocar o dedo em uma tomada e conseqüentemente leva um choque. Estabeleceu-se ali uma relação direta entre a criança e a tomada. Em uma próxima ocasião, ela não repetirá o feito, pois a relação já foi mediada pela própria lembrança do infeliz acontecimento. Imaginemos, agora, que o pai dessa criança, antecipadamente, resolve alertá-la

sobre o perigo de colocar o dedo naquele local, tendo em vista o risco de ela ser acometida por um choque e sentir uma dor forte. Nesse caso, houve também uma mediação, dessa vez feita pelo pai.

Do ponto de vista educacional, o segundo exemplo, o da relação mediada pelo pai, adequa-se muito mais a evolução das funções psicológicas superiores. E este é precisamente o papel fundamental do professor na educação: mediar a relação do aluno com o mundo, de forma que ela seja o mais proveitosa possível.

Vygotsky estabeleceu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento simboliza a relação do homem com o trabalho, pois foi por meio deste que o homem desenvolveu suas relações sociais e o princípio de coletividade. Com o trabalho, o homem transforma a natureza, e, nesse processo, cria sua cultura e sua história. Durante o trabalho, e com as necessidades que são demandadas no processo, o homem começa a desenvolver os instrumentos que têm como função mediar a relação do homem com o objeto de trabalho, aumentando assim sua capacidade de alterar a natureza. Um exemplo simples é imaginar que, para cortar um pedaço de madeira, o uso de um serrote, ou machado, irá facilitar sobremaneira a ação.

O instrumento auxilia o homem, tendo a função de provocar mudança em seu objeto de trabalho. Dessa forma, ele pode ser considerado um elemento externo ao homem, voltado para fora dele, ou seja, ele altera o ambiente, e não o homem.

Os signos, por sua vez, podem ser considerados “instrumentos psicológicos”, que agem de forma interna, orientadas pelo próprio homem. O signo, portanto, age sobre o próprio homem, e não sobre o ambiente, e a isso chamamos ação reversa. Nas palavras de Vygotsky:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1991, p. 38).

Podemos exemplificar como signos: placas de trânsito, sistema de contagem, a linguagem, mapas, desenhos, gestos, entre tantos outros signos utilizados por diversos grupos sociais, com a função agir sobre o próprio homem.

Fazer uma lista de compras, usar um mapa para se guiar, seguir as orientações de uma placa de trânsito, dentre tantas outras ações semelhantes, são exemplos de mediação, através de signo, para melhorar as possibilidades de armazenamento de informações. A mediação é

essencial para tornar possível a realização de atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Na memória natural, o sujeito simplesmente se esforça para lembrar algo sem código organizador. Com o passar do tempo, essa memória vai sendo apagada. Na memória mediada, os instrumentos ou signos são usados para organizar o processo de memorização e resposta. Ao longo do tempo, a utilização de marcas internas se transforma em processos internos de mediação. Vygotsky chama isso de processo de internalização.

Ao escutarmos a palavra “mesa”, por exemplo, dentro de uma frase, não é necessário que vejamos uma mesa para imaginá-la e assim compreender o que está sendo dito. A palavra funciona como um signo, que nos remete diretamente a imaginar o objeto mesa. É nessa perspectiva que trabalharemos, por exemplo, o conceito de timbre. Uma criança, mesmo com olhos vendados, ao escutar a voz de um determinado colega, poderá reconhecê-lo, através do seu timbre de voz. Nesse caso, o som da voz do colega, independente do que ele esteja falando, funcionou como signo, que permitiu que seu amigo o reconhecesse. Esse mesmo processo será feito com alguns, objetos escolares e/ou instrumentos musicais. Nesses casos, o que deve ser considerado não é o objeto, mas sim o som que ele faz. O som de cada instrumento musical ou objeto será o signo, que remeterá as crianças aos instrumentos musicais e objetos.

Aplicaremos cinco jogos musicais durante esta pesquisa, e, em todos eles, o som terá o papel de signo, que por sua vez acionará o cognitivo da criança e despertará uma reação pré-estabelecida pelas regras do jogo. Essa reação tem como finalidade desenvolver a percepção auditiva e gerar uma lembrança ou memória a respeito das propriedades do som que cada jogo traz como proposta. Demonstraremos o processo de ação reversa desencadeado a partir da escuta de cada som (signo) à medida que os jogos forem apresentados.

6.3.4 O meio e sua influência na cultura musical

De maneira reduzida e simples, pode-se dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com demais influências, bem como o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio. Se as crianças tomarão consciência disso de forma distintas, então uma mesma ocorrência terá para elas sentidos diferentes.

A influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria situação, mas também do quanto a criança entende ou apreende acerca dela.

O meio cultural em que a criança vive, pois, influencia diretamente em sua formação musical. As canções de brincar, cantigas de roda, canções de ninar, todas essas músicas constroem o início de uma cultura musical. Um bebê, mesmo antes de falar, pode reconhecer uma música e se movimentar com ela, demonstrando que aquela música já faz parte do seu “eu social” no âmbito da sua convivência com sua família.

Nos últimos anos, tornou-se muito comum ver crianças tendo como referência musical uma produção não destinada ao público infantil. Como foi dito anteriormente, a influência dessa música sobre a criança depende também do quanto ela entende sobre o conteúdo da música. Dessa forma, é possível que, mesmo interagindo com músicas de conteúdo inapropriado para sua idade, a criança sequer entenda o que a música diz e sinta-se envolvida apenas pela melodia e pelo ritmo contagiante. A música, em si, não apresenta risco para a criança, e sim o contexto social em que ela está inserida. A música, isolada desse contexto, oferece apenas um risco: a qualidade musical que pode oferecer.

A mídia apresenta diversas músicas que têm compromisso com o mercado, e não necessariamente com a qualidade musical, podendo assim empobrecer o repertório musical da criança. Escolher o repertório adequado para as aulas de música ou mesmo para apreciação musical no lazer é de fundamental importância na formação musical da criança. Kódaly cita essa preocupação em sua fala: “A preocupação de não colocar as crianças em contato com músicas de qualidade inferior deveria começar no jardim de infância, uma vez que quando a criança for maior já será tarde demais para isso” (SZÖNYI, 1996, p. 18).

Apesar de sua fala ser radical, quando usa a expressão “tarde demais”, há que se destacar a importância de seu conselho sobre o contato com música de qualidade desde a mais tenra idade. Isso pode impactar de forma positiva e relevante no desenvolvimento musical da criança. No entanto, discordamos da ideia de Kodály com relação à ideia de que seja tarde para uma criança um pouco maior refinar seu gosto musical após o contato inicial com músicas de “qualidade inferior”, como diz o texto, pois a criança é dotada de um grande poder de adaptação e pode, mesmo em idade mais avançada, reconstruir e ressignificar seu gosto musical.

Para facilitar a formação desse repertório musical de qualidade, é necessário que professor e família ajam em parceria:

O educador musical deve, portanto, incentivar os pais a cantar para seus bebês, uma vez que o canto auxilia no desenvolvimento da relação afetiva entre pais e filhos (PAPOUSEK, 1996). Mais do que isso, cabe ainda ao educador musical conscientizar os pais da importância que estes têm na educação musical de seus bebês. Os pais são os responsáveis pelo incentivo às atividades musicais de seus filhos no dia-a-dia, seja através do canto, da escuta musical passiva e ativa ou, simplesmente, pela criação de

ambientes sonoros dentro de casa, durante a rotina da criança. Por esta razão, os programas de educação musical dirigidos aos bebês devem visar ambos: o ensino dos bebês e o ensino dos pais. Ao educador musical desses programas cabe o preparo das atividades e o incentivo aos pais, para que estes se sintam confiantes em suas vozes e desenvolvam o hábito de cantar com frequência para seus bebês, acompanhados ou não. O preparo das atividades para esses programas pode incluir o ensino e a aprendizagem de canções de ninar e brincar, rimas, parlendas, jogos musicais, sempre acompanhados de movimentos corporais como o balanço ou a dança, apropriados para bebês e seus responsáveis. (ILARI, 2002, p. 88).

Um bom meio musical pode influenciar diretamente na formação da cultura musical de uma criança. No entanto, o acesso a uma grande diversidade de gêneros musicais oferecidos pela internet dificulta ou até impede o controle dos responsáveis sobre a grande gama de conteúdo fortemente divulgada pela mídia, que, como foi dito, nem sempre prioriza a qualidade musical e sim o mercado. Nesse contexto, cabe aos responsáveis que, o quanto antes, as crianças sejam inseridas em um contexto musical que tenha mais relevância artística e cultural.

Kodály defendia que, através do canto coletivo, ou seja, do canto coral, aprende-se não só o canto, a música em si, mas também se desenvolve a habilidade de construir coletivamente, de viver e conviver com seus pares de maneira harmoniosa: “O canto coral é muito importante: o prazer derivado do esforço para conseguir uma boa música coletiva proporciona homens disciplinados e de nobre caráter; seu valor nesse aspecto é incalculável.” (SZÖNYI, 1996, p. 15).

Proporcionar um meio onde a criança possa conviver com a música de forma coletiva ajuda a desenvolver a sua linguagem cultural-musical, mas também a ajuda a se reconhecer como um ser social dentro de sua comunidade.

A seguir, apresentaremos a metodologia da “pesquisa-ação-colaborativa”, escolhida para esse trabalho.

7 METODOLOGIA

7.1 Indicações metodológicas preliminares

Escolhemos adotar, para este trabalho, a metodologia da pesquisa-ação-colaborativa, considerando que, como já foi explicitado anteriormente na Justificativa, detectamos um problema, uma lacuna no processo de musicalização das crianças da educação infantil. Essa lacuna é gerada por dois motivos: 1) a inexistência da obrigatoriedade de professores habilitados em música nesse estágio da educação; e 2) a ausência de formação musical dos professores pedagogos que regem essas salas de aula. Concentramo-nos, para esta pesquisa, na segunda questão, pois consideramos a hipótese de que é possível que professores não especialistas em música, que lecionam na educação infantil, possam auxiliar no processo de musicalização das crianças, se devidamente formados e preparados para isso, através de ferramentas lúdicas, inerentes a sua formação como pedagogo e ao universo infantil, ou seja, a brincadeira e o jogo. Deixamos claro, obviamente, que essa proposta não substitui a necessidade da existência de um professor de música na educação infantil, e sim que essa ação pode auxiliar como um dos mecanismos para o processo de desenvolvimento da educação musical nas escolas regulares, que vem ocorrendo em nosso país desde o advento da Lei 11.769/2008, que faz ressurgir o ensino de música na educação brasileira.

Na Hungria, através da pedagogia Kodály, a experiência com o ensino de música inicia-se ainda na educação infantil: “A estrutura da formação musical na Hungria é consistente e de fácil estudo. Todas as escolas infantis, ou jardins de infância, na Hungria têm um sistema uniforme dirigido para crianças de 3 a 6 anos. (SZÖNYI, 1996, p. 10).

Cabe frisar, inclusive, que Kodály, em seu artigo, “Os corais infantis”, escrito em 1929, dizia: “Devem-se melhorar os cursos de ensino musical nas escolas de magistério para os professores das escolas primárias” (SZÖNYI, 1996, p. 15). Essa ideia também está presente na Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, do Ministério da Educação, que define as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica no Brasil. Sugere-se incluir, nos currículos de pedagogia, o ensino de música, para que, dessa forma, os pedagogos possam auxiliar no processo de musicalização das crianças da educação infantil e dos anos iniciais.

De acordo com Michel Thiollent, na pesquisa-ação, os temas e problemas metodológicos são

Limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas. (THIOLLENT, 1986, p. 9).

Dessa forma, considerando que o ensino de música, apesar de regido por lei, ainda não foi eficazmente implantado nas escolas brasileiras, principalmente na educação infantil, escolhemos os professores que lecionam nesse estágio da educação para, de forma colaborativa, desenvolver a pesquisa aqui apresentada. Sobre a pesquisa colaborativa trazemos a seguinte reflexão:

A pesquisa colaborativa no âmbito escolar é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e professor ou grupo de professores, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 56).

Thiollent partilha da mesma ideia ao tratar da pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Em nossa pesquisa, trabalhamos com duas professoras pedagogas que pesquisam o “brincar heurístico”, desenvolvido por Elinor Goldschmied, famosa educadora britânica. O brincar heurístico tem como objetivo central a exploração espontânea dos diferentes tipos de objetos como uma abordagem possível para a aprendizagem. Esse conhecimento foi facilmente adaptado à pesquisa quando disponibilizamos livremente os instrumentos para que as crianças os descobrissem sem nossa interferência e explorassem seus sons, formatos, texturas.

A pesquisa-ação é caracterizada por exigir uma estrutura de relação participativa entre pesquisadores e pessoas da situação investigada. Neste trabalho, as pessoas diretamente ligadas à situação são as professoras da educação infantil, e indiretamente, as crianças, que serão contempladas através da ação que lançaremos como proposta para o ensino de música.

Nesta pesquisa, teremos basicamente tem objetivos, conforme já discriminamos em seção anterior e aqui reiteramos, articulando-os a algumas indicações metodológicas:

- a) Propor o uso de jogos musicais como uma ferramenta lúdica que pode auxiliar as professoras (não especialistas em música) no desenvolvimento da musicalização das crianças da educação infantil. Foram utilizados quatro jogos musicais, um para cada propriedade do som (altura, duração, timbre, intensidade). A proposta não vislumbra

contemplar a resolução, por completo, da problemática do ensino de música na escola regular. Isso envolveria muitas ações, sendo uma das mais eficazes a contratação de um professor especialista em música, assunto que não aprofundaremos nesta pesquisa. Nossa proposta visa a trazer a música para a sala de aula através do brincar, sensibilizando as crianças e as professoras ao universo sonoro, abrindo, de forma divertida, o universo da música, dos sons, trazendo a música para a sala de aula como o próprio fim, em si, e não como meio para atingir outros objetivos.

- b) Através do empirismo da pesquisa, buscar mais estratégias que podem ser utilizadas pelas professoras (não especialistas); escutar propostas, observar procedimentos comuns em suas atividades que podem ser adaptados para o ensino de música, escutar as reivindicações que possam nos direcionar para as necessidades e dificuldades encontradas por elas, no ensino de música em sala de aula da educação infantil.

Dessa forma, entendemos que a ação dará ferramentas para que os professores não especialistas possam iniciar o processo de musicalização das crianças através da brincadeira e do jogo musical. No entanto, para além de resolver ou amenizar o problema posto, nossa intenção também é despertá-los a ver a música como uma necessidade na escola, como algo que é necessário à formação da criança. É preciso enxergar a música também como um fim e não apenas como um meio para atingir resultados em outras disciplinas, ou mesmo como apenas uma ferramenta para construção de espetáculos que pouco permitem a expressão da criança, pensados apenas para encantar os pais e a comunidade escolar. Nessa perspectiva, podemos refletir sobre qual o lugar da música no currículo escolar. Percebemos que, desde a educação básica até o nível superior, tendo como exemplo um curso de pedagogia que não aborda o ensino de música em suas disciplinas obrigatórias, a música ainda não ocupou seu lugar como uma área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento intelectual, cultural e social do indivíduo. Na escola, geralmente, a música é vista como andaime para outros conhecimentos, e isso é válido e enriquecedor, desde que não seja condicionada apenas a isso. A música pode e deve ser vista também como um fim, um conhecimento necessário, que pode ser também descolado de outras disciplinas, tendo em si mesma o alvo do estudo dos estudantes. Dessa forma, sua utilização interdisciplinar como ferramenta agregadora pode ser ainda mais potencializada.

Além disso, pretendemos, através desta experiência, contribuir para a produção de conhecimentos que poderão ser desenvolvidos e/ou agregados a outros conhecimentos e outras pesquisas, colaborando na evolução da educação musical na escola regular.

Temos três pontos que pretendemos alcançar: a identificação e levantamento da situação; problematização em torno das práticas e produção de saber e formulação de propostas.

As brincadeiras e jogos populares são de importância fundamental, pois, já fazendo parte da cultura da criança e utilizados muitas vezes pelos professores, serão adaptados para que se tornem jogos musicais. Utilizaremos um conhecimento já internalizado e utilizado pelas professoras com as crianças, o brincar, e cotejaremos esse saber com conhecimentos musicais:

Levando a sério o saber espontâneo e cotejando-o com as "explicações" dos pesquisadores, um conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca da situação, com todas as sutilezas e nuances que em geral escapam aos procedimentos padronizados. (THIOLLENT, 1986, p. 24).

7.2 A fase exploratória

De acordo com Thiollent, a fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações (THIOLLENT, 1986, p. 48).

Dividimos essa fase nos seguintes passos:

1. Observar qual a ideia que as pessoas envolvidas têm sobre a educação musical;
2. Empreender breve discussão sobre como a educação musical infantil está inserida atualmente nas escolas de educação infantil.
3. Identificar as expectativas sobre a implantação do ensino de música na escola, os problemas que os professores apontam sobre esse assunto e as características da comunidade escolar.
4. Observar, em relação aos professores envolvidos na pesquisa, as seguintes questões: Quem são os professores em termos sociais e culturais? Entendem a educação musical como uma necessidade? Já participaram em experiências semelhantes? Com êxito ou fracasso? Como enxergam a música no contexto escolar? Existe vontade de participar? Existe dificuldade de compreensão ou de expressão?
5. Fazer um reconhecimento de área, observando os espaços apropriados, os materiais existentes que podem ser aproveitados, bem como perceber como a música é inserida no contexto escolar.

7.3 O conhecimento musical

É importante que os atores envolvidos, os professores não especialistas em música, não sejam desestimulados por não possuírem uma formação musical. Foi pensando nessa perspectiva que optamos em trabalhar com os jogos musicais, baseados em brincadeiras populares já presentes na cultura infantil e na prática pedagógica já consolidada nessa etapa de escolarização.

No plano da organização prática da pesquisa, os pesquisadores devem ficar atentos para que a discussão teórica não desestime e não afete os participantes que não dispõem de uma formação teórica. Certos elementos teóricos deverão ser adaptados e "traduzidos" em linguagem comum para permitir um certo nível de compreensão. (THIOLLENT, 1986, p. 55).

As brincadeiras populares serão adaptadas para que ganhem um caráter musical, porém sem perder a essência de brincadeira.

7.4 O grupo de estudos

Esclarecidos, entre o pesquisador e os professores, os objetivos e os problemas a serem examinados na pesquisa, procedemos à constituição do grupo que irá conduzir a investigação. Em um seminário, foi apresentada a ação proposta pelo pesquisador e foram coletadas as impressões e propostas dos professores envolvidos. Organizamos esse momento da seguinte forma:

1. Apresentação dos jogos musicais propostos, mostrando e explicando por meio desses jogos os conhecimentos musicais que seriam abordados.
2. Em colaboração com os professores, delineamento das estratégias de aplicação dos jogos com as crianças, definindo espaços, materiais necessários, quantidade de crianças por turma, entre outros aspectos práticos.
3. Realização de reuniões após a aplicação de cada jogo para discussão e análise da ação, visando a descoberta de possíveis adaptações e melhorias necessárias.

7.5 A escolha do campo de observação, a amostragem e representatividade qualitativa

Escolhemos, nesta pesquisa, trabalhar com a valorização de critérios de representatividade qualitativa, ou seja, escolhemos uma escola, o CEI Mattos Dourado, e trabalharemos com professoras da educação infantil.

Na prática da pesquisa social, a representatividade dos grupos investigados se dá por critérios quantitativos (amostragem estaticamente controlada) e por critérios qualitativos (interpretativa ou argumentativamente controlados). Mesmo em pesquisa convencional, ao planejarem amostras de pessoas a serem entrevistadas com alguma profundidade, os pesquisadores costumam recorrer às chamadas "amostras intencionais". Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada. (THIOLLENT, 1986, p. 62).

As professoras dessa escola apresentam uma relevância para a pesquisa, pois são pesquisadoras da brincadeira como ferramenta para o desenvolvimento infantil; dessa forma, que seus conhecimentos, cotejados ao conhecimento musical do pesquisador, poderiam ser de fundamental importância para o desenvolvimento e sucesso da pesquisa.

7.6 A coleta de dados

Utilizamos a entrevista individual aplicada com cada professora. Adotamos também a observação participante, pois o pesquisador participou da aplicação dos jogos. As ações foram filmadas, bem como se realizou a escrita de um diário de campo. Um aspecto que consideramos relevante é a história de vida dos professores, abordada na entrevista individual.

7.7 A aprendizagem

Nesta pesquisa, pretendemos, com o auxílio dos professores da educação infantil, desenvolver conhecimentos e estratégias que facilitassem e permitissem que professores não especialistas em música, através de ferramentas lúdico-musicais, as brincadeiras e os jogos musicais, pudessem introduzir as crianças no universo da música, sensibilizando-as aos diversos estímulos sonoros. O conhecimento musical do pesquisador facilita a aprendizagem das participantes da pesquisa, ao passo que o conhecimento destas, as professoras pedagogas, ajudaram o pesquisador a desenvolver as ações do modo mais adequado para as crianças.

De modo geral, as diversas categorias de pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos. A aprendizagem dos participantes é facilitada pelas contribuições dos pesquisadores e, eventualmente, pela colaboração temporária de especialistas em assuntos técnicos cujo conhecimento for útil ao grupo. Em alguns casos, a aprendizagem é sistematicamente organizada por meio de seminários ou de grupo de estudos complementares e também pela divulgação de material didático. (THIOLLENT, 1986, p. 66)

7.8 O saber formal e o informal

Os saberes formais do pesquisador, ou seja, sua formação em música, aliados aos saberes informais, ou seja, espontâneos, do ponto de vista musical, das professoras, podem e devem ser agregados. Nesta pesquisa em específico, temos outro ponto a ser observado, o jogo livre, o brincar espontâneo, o saber infantil da criança, que é uma grande fonte de observação. Dessa forma, todos esses saberes precisaram ser cotejados, visando ao sucesso da ação.

Dentro da concepção da pesquisa-ação, o estudo da relação entre saber formal e saber informal visa estabelecer (ou melhorar) a estrutura de comunicação entre os dois universos culturais: o dos especialistas e o dos interessados. (THIOLLENT, 1986, p. 67)

Nesta pesquisa, o saber musical informal das pedagogas, o saber musical formal do pesquisador e os saberes advindos do jogo livre, do brincar espontâneo das crianças, foram cotejados, visando o envolvimento ativo de todos os agentes e um melhor desenvolvimento da pesquisa.

7.9 Plano de ação

Para desenvolvimento e alcance dos objetivos desta pesquisa-ação, apresentamos uma ação planejada (o uso de jogos musicais) e definimos o objeto de análise (a musicalização das crianças da educação infantil feita por professores pedagogos não especialistas em música). Juntos, ao longo do processo de pesquisa, deliberamos como seriam feitas as ações e, ao final, realizamos uma avaliação dos resultados obtidos. Abaixo seguem alguns pontos e informações importantes para a pesquisa:

- a) Os atores diretos da pesquisa são os professores pedagogos e os indiretos são as crianças da educação infantil. A unidade de intervenção será o CEI Mattos Dourado, em Fortaleza, Ceará.
- b) As professoras têm apoio do grupo gestor, tendo inclusive desenvolvido suas próprias pesquisas (brincar heurístico), demonstrando assim um ambiente propício.
- c) Nosso objetivo era oferecer um suporte às professoras (não especialistas em música) para que pudessem iniciar o processo de musicalização das crianças da educação infantil através de brincadeiras e jogos musicais.
- d) Esperamos que, após a inserção dos atores da pesquisa no universo da educação musical, eles percebessem a importância da música na educação e pudessem, além de aplicar as ferramentas obtidas na ação proposta, buscar outras fontes de formação

musical através do brincar, bem como desenvolver suas próprias estratégias, dentro do seu contexto sociocultural.

7.10 Divulgação dos resultados

A divulgação dos resultados da pesquisa é uma fase de pronunciada importância, visto que a realidade com a qual trabalhamos nesta pesquisa é a mesma da maioria das escolas de educação infantil no Brasil. Apesar da existência da lei de obrigatoriedade de ensino de música na educação básica (BRASIL, 2008) e da Resolução nº 2, de maio de 2016 (BRASIL, 2016), que atribui às instituições de Ensino Superior a responsabilidade de incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando ao atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sabe-se que a realidade é que a maioria das escolas de educação básica, principalmente as de educação infantil, tem pouco ou nenhum acesso à educação musical. Dessa forma, de acordo com Thoillent:

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como simples efeito de "propaganda". Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação (THIOLLENT, 1986, p. 71).

O autor ainda complementa essa ideia dizendo que: “A tomada de consciência se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras pessoas ou outros grupos vivem mais ou menos a mesma situação” (THIOLLENT, 1986, p. 72). Sendo assim, os resultados desta pesquisa podem ajudar no andamento de pesquisas futuras sobre a educação musical infantil, da mesma forma que outras pesquisas foram de fundamental importância na construção desta.

Enfim, convidamos o leitor, à leitura do próximo capítulo, em que apresentaremos os dados e resultados obtidos nesta pesquisa.

8 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

A apresentação e a discussão dos dados resultantes desta pesquisa serão alicerçadas na teoria histórico-cultural de Vygotsky, que defende que todos os fenômenos devem ser observados como processos em movimento e em constante desenvolvimento e mudança.

Nesta pesquisa, concentramo-nos em dois aspectos basilares da teoria vygotskiana: a zona de desenvolvimento proximal, ou zona de desenvolvimento imediato e a formação de conceitos.

Vygotsky acreditava que todo o desenvolvimento da aprendizagem se dava por meio da imitação e que o indivíduo poderia evoluir daquilo que ele não consegue fazer sozinho para aquilo que ele consegue fazer, por meio da colaboração. Ou seja, o que hoje posso fazer em colaboração, amanhã poderei fazer sozinho. A criança se mostra muito mais produtiva quando trabalha em colaboração, seja com o professor, seja com outra criança mais experiente. Essa mesma lógica pode ser adequada a adultos que estão desenvolvendo novos aprendizados.

Nessa perspectiva, o aprendizado sempre deve partir de algo que ainda não está maduro, porém que está no limiar de amadurecer. Não há sentido em ensinar a alguém algo que ele já sabe. Tampouco há sentido em ensinar algo para uma pessoa não tenha as condições prévias para aprender o novo conhecimento. O aprendizado frutífero tem seu lugar nesse limite em que o indivíduo ainda não detém o conhecimento, mas pode adquiri-lo, alicerçado sobre o que ele já sabe e em colaboração com outra pessoa mais experiente que o ajude. Nisso consiste a Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI):

Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo da zona de desenvolvimento imediato. (VYGOTSKY, 2009, p. 331).

A aprendizagem deve estar sempre à frente do conhecimento, ou seja, ela sempre deve buscar um novo conhecimento a partir dos conhecimentos já adquiridos. A aprendizagem deve atuar sempre no limite do conhecimento, em busca de novos aprendizados. Todavia, não se deve ultrapassar o limite de quem está aprendendo a ponto de tornar impossível o aprendizado. Só se pode ensinar para alguém aquilo que esta pessoa for capaz de aprender. Por exemplo, uma criança só conseguirá aprender a somar quando já conhecer os números e quanto cada um vale. Portanto, apesar de aprendizagem e conhecimento não coincidirem simultaneamente, há uma inter-relação em que a aprendizagem só é eficaz quando está logo após ao conhecimento,

trabalhando no seu limite e o estendendo, até o ponto que essa zona de desenvolvimento imediata (ZDI) transforme-se em uma zona segura de conhecimento, abrindo espaço para uma nova ZDI e novos aprendizados, criando assim um ciclo virtuoso de conhecimento.

A aprendizagem e o desenvolvimento de novos conhecimentos estão diretamente ligados à formação de conceitos, ou seja, os aprendizados alcançados através da vivência empírica constituem os conceitos espontâneos. Esses conceitos são adquiridos através da vivência, absorvidos da cultura que permeia o meio em que se vive, influenciando o modo de viver, de pensar, de falar, constituindo enfim um ser histórico e cultural. Por sua vez, a maturação dos conceitos espontâneos até seu limite alicerça a chegada dos conceitos científicos, que são adquiridos em ambientes escolares, com ajuda de professores. Esses conceitos, após adquiridos, agirão também sobre os conceitos espontâneos, modificando-os e os ressignificando. Essa inter-relação contínua se dá de cima para baixo (do espontâneo para o científico) e de baixo para cima (do científico para o espontâneo).

Inspirado nessas ideias vygotkianas, organizaremos os dados da nossa pesquisa em quatro fases:

A: **Fase Espontânea**, que se refere ao período que antecedeu aplicação dos jogos musicais e se deu através de entrevista e observação do ambiente escolar onde a pesquisa iria acontecer.

B: **Fase Proximal**, que está relacionada ao período em que as professoras pedagogas (não especialistas em música) em colaboração com o pesquisador (especialista em música) aplicam os jogos em sala de aula com as crianças de suas turmas. São duas professoras e, conseqüentemente, duas turmas, com 20 crianças em cada uma.

C: **Fase Protagonista**, que acontece quando as professoras, já tendo vivido a fase anterior (proximal), agora aplicam, sem a interferência do mediador (pesquisador), os jogos musicais, com autonomia adquirida anteriormente e também com suas propostas de alterações e melhorias no jogo, propostas por elas, com a finalidade de um melhor aplicação e compreensão das crianças de suas turmas. Ou seja, após terem desenvolvido, através do jogo musical, seus conceitos a respeito das propriedades do som.

D: **Fase Final**, em que serão analisados os dados obtidos em todas as três fases anteriores da pesquisa, a partir dos vídeos feitos durante a aplicação na Fase Protagonista e da análise da entrevista feita após a essa fase, chegando a uma resposta para a questão que rege essa pesquisa.

Com relação à Fase Espontânea, temos os dados extraídos da visita ao Centro de Educação Infantil Mattos Dourado, escola onde se deu a pesquisa. Essa escola faz parte de rede

municipal de Ensino público em Fortaleza. Temos também os dados extraídos da entrevista com as duas professoras que participaram da pesquisa. Essa entrevista antecedeu a aplicação dos jogos. Nessa fase fazemos uma alusão aos conceitos espontâneos explicados na teoria vygotskiana. Esses conceitos são aqueles absorvidos empiricamente fora do ambiente escolar, por meio da vivência em seu meio social. Dessa forma, buscamos, na entrevista, conhecer a história de vida das professoras e qual o papel da música nesse contexto. Buscamos coletar informações a respeito de como a música, em suas diversas manifestações, influenciou na formação das professoras ao longo de suas vidas de forma espontânea. Também observamos o espaço físico da escola, seu funcionamento e os materiais disponíveis, em busca de um planejamento eficaz para a fase B (Fase Proximal)

A Fase Proximal constituiu a fase de aplicação dos jogos musicais com a participação do professor especialista em música (pesquisador) em colaboração com as professoras pedagogas envolvidas na pesquisa. Nessa fase, adotamos a perspectiva da (ZDI) Zona de Desenvolvimento Imediato, de Vygotsky.

As professoras não tiveram educação musical formal ao longo de sua vida e carreira docente, porém, entendemos que a música, que acompanha o ser humano desde as canções de ninar até grandes celebrações da vida adulta, ou seja, ao longo de toda a vida, sempre deixa suas marcas e aprendizados empíricos e espontâneos.

Um simples bater de palmas no ritmo de uma cantiga de roda é um aprendizado empírico sobre pulso e andamento dentro do contexto da educação musical. Ao cantar suavemente uma pequena canção de ninar, estamos espontaneamente trabalhando o conceito de intensidade ou volume. Ao contar uma história para as crianças e fazer uma voz grave para representar algum personagem, há ali também um conceito espontâneo de altura (sons graves e agudos). Dessa forma, esses conceitos espontâneos já adquiridos ao longo de suas vidas a partir de suas próprias experiências, como seres sociais e também de sua experiência profissional como professoras da educação infantil podem ser cotejados a novas experiências sonoro-musicais através dos jogos musicais propostos, em busca de uma ampliação dos seus conceitos espontâneos, possibilitando assim a chegada a uma possível formação de conceito científico sobre os temas que serão abordados nos jogos, as propriedades do som (altura, duração, timbre e intensidade).

O fato de as professoras usarem jogos como ferramentas para outros aprendizados, em sua rotina docente, também reforça a fundamentação teórica e aplicação dos jogos baseados na ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato), pois dessa forma elas usarão o jogo, que já é comum em sua rotina docente na educação infantil, para adquirirem novos conhecimentos. A novidade é que agora o jogo está sendo um andaime para o aprendizado musical. Geralmente a música

na educação infantil é sempre um andaime, um meio para obtenção de resultados em outros saberes, e não um fim em si. Em nossa proposta, utilizamos os jogos como o meio para se atingir a elaboração, desenvolvimento e/ou ampliação de conceitos espontâneos sobre música, especificamente nesta pesquisa, sobre as propriedades do som já citadas anteriormente. Sendo assim, todo o conhecimento prévio das professoras pedagogas será alicerce para a absorção de novos conhecimentos musicais que serão obtidos através dos jogos musicais.

As professoras constituem o público direto, e as crianças com as quais trabalham, o público indireto da pesquisa, já que as professoras aplicaram os jogos com essas crianças. Reiteramos que essa fase, com a participação do pesquisador, baseia-se nos princípios da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato), em que, alicerçada sobre os conhecimentos espontâneos e com a colaboração do professor especialista em música (pesquisador), a professora pedagoga (não especialista em música) pode desenvolver seu conhecimento musical a partir dos jogos musicais propostos. Inicialmente, atua com ajuda do pesquisador e, posteriormente, sozinha. Nesta pesquisa, nosso foco de observação direto é a professora, e não a criança, pois trata-se de uma pessoa que não estudou música, no aspecto formal, e, sendo assim, consideramos que, no que tange à educação musical, ela estaria numa fase de despertar para música, para os sons, iniciando o desenvolvimento de sua percepção musical. Nesse aspecto, as professoras ainda estão em processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos, para uma possível chegada aos conceitos científicos, mais elaborados, sobre os aspectos musicais abordados através dos jogos.

É importante deixar claro que não pretendemos que a professora pedagoga substitua o professor de música, mas sim que ela possa colaborar com o processo de musicalização das crianças, desde a educação infantil, assim como ela faz com todos os outros saberes, como matemática, português, desenho, entre outros, de forma polivalente, mesmo não sendo especialistas nessas áreas diversas, como é característico no trabalho de um professor pedagogo polivalente.

Nessa fase, o pesquisador juntamente com as professoras, participa dos jogos como mediador e participante e, na prática empírica, tanto as professoras (foco direto de observação) como também as crianças (foco indireto de observação) aprendem o jogo. Na próxima fase, a Fase Protagonista, as professoras são as mediadoras que aplicam os jogos com as crianças e o pesquisador passa apenas a ser observador.

Na Fase Protagonista, as professoras assumem o papel de mediadoras na aplicação dos jogos musicais com as crianças. Através da mediação com o pesquisador na fase anterior, a Fase Proximal, elas puderam, através dos seus conhecimentos prévios e da colaboração do

pesquisador, absorver o funcionamento dos jogos musicais e desenvolver os conceitos espontâneos, proporcionados através dos jogos, a respeito das propriedades do som. Agora, aplicam os jogos sem a interferência do pesquisador, que, por sua vez, será apenas um observador.

Na Fase Final, a análise das três fases anteriores oferece um panorama geral do resultado desta pesquisa. A partir da análise dos dados obtidos nas três fases anteriores e também de uma entrevista feita após a fase protagonista, pudemos observar se o uso de jogos musicais aplicados por professores não especialistas em música traz benefícios na educação infantil no âmbito da educação musical, proporcionando assim o início de um processo de musicalização das crianças, ainda na escola regular e mediado pelos professores pedagogos polivalentes.

Portanto, a Fase Espontânea, Fase Proximal e Fase Protagonista são categorias que surgiram a partir do objetivo da pesquisa e em concordância com os pressupostos teóricos que permearam este trabalho. A questão que norteia a pesquisa faz a seguinte pergunta: É viável a utilização de jogos musicais como estratégias didáticas para a formação de professores leigos com o objetivo de habilitá-los a contribuir com a musicalização de crianças da educação infantil? A análise dos dados oriundos dessas três fases tem como objetivo responder a pergunta desta pesquisa, através de discussões e reflexões surgidas durante o processo do trabalho, as quais detalharemos a seguir.

8.1 Fase Espontânea

Nessa primeira fase, os dados foram extraídos em dois momentos. O primeiro momento foi a visita ao CEI (Centro de Educação Infantil) Mattos Dourado. Trata-se de um anexo da Escola Municipal Francisco Maurício de Mattos Dourado, localizada à Rua Benevides Magalhães, 391, no bairro Edson Queiroz, em Fortaleza, Ceará. O CEI tem entrada exclusiva para os alunos da educação infantil, separada da entrada principal da escola, que atende os alunos de outros níveis escolares.

Ao entrarmos pelo portão do CEI, temos um pequeno corredor a céu aberto que nos conduz a um segundo portão que dá acesso ao pátio central. Esse corredor tem suas laterais fechadas por grades que nos permitem ver os espaços de lazer como parquinho, brinquedos, caixa de areia, entre outros. Esses espaços ocupam as duas laterais inteiras do terreno. Continuando e entrando pelo portão que dá acesso ao pátio central, podemos ter uma visão completa da escola. Há duas salas do lado esquerdo e três salas do lado direito do pátio, totalizando cinco salas de aula no CEI. As salas têm as paredes frontais a meia altura,

permitindo que, ao passarmos pelo pátio, possamos ver o que acontece dentro das salas, mas as paredes que dividem uma sala da outra são em altura completa, até o telhado. Isso permite uma melhor ventilação, mas prejudica a acústica, pois todo e qualquer barulho externo adentra as salas, gerando um burburinho contínuo e uniforme no ambiente.

Continuando em frente, chegamos ao janelão que dá acesso à cozinha, onde os alimentos são distribuídos para as crianças. Um pouco antes, à frente e mais à esquerda da janela, temos algumas mesas e cadeiras infantis, onde as crianças fazem suas refeições. Ao lado esquerdo há um mesão para as refeições das professoras. Do lado da cozinha, a única sala fechada e isolada com ar refrigerado é a sala da coordenação, que também funciona como sala de professores. Atrás da escola também há um espaço ao ar livre e arborizado, que, somado aos espaços laterais, forma um grande “U”, circundando todo o terreno do prédio. Nesse espaço aberto que circunda o terreno do CEI, as crianças cuidam também, com as professoras, da horta, que gera insumos usados na cozinha para seu próprio consumo, além de outras plantas que embelezam o ambiente. Também nesse espaço estão os brinquedos do parquinho infantil, caixa de areia e espaço livre para atividades diversas.

A escola é bem aconchegante, mas logo imaginei que não ter um espaço fechado poderia prejudicar nossa experiência musical, já que nossa matéria prima é o som, e o pano de fundo primordial para uma boa audição, para uma boa observação sonora é um ambiente silencioso ou sem muitos barulhos.

Ao visitar os cômodos também percebi que não havia uma sala de professores ou espaço onde pudéssemos fazer os encontros do grupo de estudos que antecederiam cada aplicação de jogos musicais. O único lugar disponível seria a sala onde funciona a coordenação e sala dos professores, batizada pelas professoras como “Sala das Princesas”, já que nessa escola só trabalhavam mulheres, como é comum em escolas de educação infantil. Não haver um lugar onde pudéssemos manipular os instrumentos e cantar sem atrapalhar o planejamento das outras professoras e o trabalho da gestão foi outro fator prejudicial, pois, no grupo de estudos, o canto e o uso dos instrumentos são fundamentais para absorção das canções usadas nos jogos musicais. Portanto, a realização dessas atividades em um mesmo lugar onde funciona a gestão do CEI e o planejamento escolar de outras professoras limitava um pouco nossa experiência de grupo de estudos, já que esse ambiente deve ser mais silencioso e nosso estudo demandaria ação sonora. Em algumas situações, optamos por nos reunir do lado de fora no espaço atrás da escola. Nesse primeiro momento, podemos perceber que o CEI, em sua concepção de engenharia, já não contemplava a possibilidade de aulas de música, pois não há nenhum espaço apropriado para tal.

Em minha primeira visita, a escola estava em festa. A pedido das professoras que colaboraram com essa pesquisa, fiz uma pequena apresentação, através de uma contação de história e um jogo musical, em que todos participaram, pais, professores e crianças. Isso foi benéfico para a pesquisa, pois o primeiro contato com o corpo docente, discente e gestão escolar foi através da arte e de forma lúdica, ou seja, eles não me conheceram inicialmente como pesquisador e sim como artista contador de história e brincante, o que facilitou no contato com todos, inclusive as crianças, que não estranharam minha posterior presença em sala de aula, interagindo com eles e participando dos jogos musicais.

O segundo momento dessa fase se deu através da entrevista com as duas professoras que participaram da pesquisa. As professoras sempre estão em sala de aula ou em planejamento. Dessa forma, nosso primeiro encontro para a entrevista teve que ser breve e objetivo. Com a primeira professora, que chamaremos de P1, a entrevista foi feita pessoalmente em seu horário de planejamento, com áudio gravado e posteriormente transcrito. A segunda professora teve um encontro pedagógico fora da escola e por esse motivo as perguntas foram enviadas via aplicativo de mensagens WhatsApp e respondidas, pela professora, por gravação de áudios, posteriormente transcritos pelo pesquisador.

A partir dessas entrevistas, pude conhecer um pouco da história de vida das professoras e entender como a música fez e faz parte de suas vidas, de sua formação como seres sociais e culturais e qual influência exerce em seu trabalho docente.

A questão central que guia nossa pesquisa é verificar se há viabilidade na utilização de jogos musicais como estratégias didáticas para a formação de professores leigos com o objetivo de habilitá-los a contribuir com a musicalização de crianças da educação infantil.

Quando se fala em educação musical, logo se esbarra no mito de que apenas aqueles dotados de um dom natural podem aprender, praticar e ensinar música. Os pedagogos que atuam na educação infantil, em sua maioria, não se consideram capazes tecnicamente para exercer qualquer atividade de educação musical. Isso deve-se a dois fatores. O primeiro é a massiva ideia da condição de um dom natural para praticar música e conseqüentemente uma desvalorização de si próprio como um potencial ser musical e musicalizador. Podemos perceber isso quando a P1 relata sua dependência do aparelho de som em detrimento do uso de sua própria voz para cantar e quando P2 qualifica sua voz como inadequada.

P1. Eu sou dependente daquele som ali. E carrego o som, para um lado para outro pra colocar, gente...

P2. hoje adoro cantar, roda de música com meus alunos, embora não tenha uma voz tão adequada né...

A participação ativa, por meio do canto, é o melhor caminho para se conhecer e vivenciar a música. Os aparelhos de som devem ser acessórios, que não devem substituir o canto. Esse canto foi mitificado e visto como impossível pela maioria dos pedagogos, pois, ao longo da vida, a concepção de canto é espetacularizada e, assim, afasta-se do simples cantar, algo que fazemos desde a infância com as músicas infantis, em seus mais diversos modelos, desde a cantiga de roda até as canções de ninar. O canto sem teor de espetáculo é suficiente para utilização na educação musical e ele pode ser trabalhado tanto nos cursos de pedagogia quanto em capacitações ao longo da carreira de professora da educação infantil.

O segundo é o fato de que grande parte dos cursos de pedagogia não traz em seus planos curriculares uma disciplina de educação musical, e esta, quando existe, é opcional, o que colide frontalmente com a realidade da professora da educação infantil que utiliza com frequência a música na vivência escolar da educação infantil. Isso foi percebido na fala das duas professoras. A P1 relata que, apesar de se lembrar de uma disciplina, em seu curso de pedagogia, que envolvia música, essa foi rápida e superficial. Já a P2 diz de forma rápida e enfática que não teve educação musical em seu curso de pedagogia.

P1. Nada, nada...Tinha uma disciplina na faculdade, no curso de pedagogia, que eu já vim da Letras, né. Eu era formada em Letras e eu não tinha nada de infância. Era só o bruto português e a literatura "seca". E eu já era da educação infantil. E na época, o Colégio Christus não queria me deixar lecionar na educação infantil, porque eu era formada em Letras. Então tive que fazer pedagogia, e eu tive uma disciplina só muito rapidamente chamada.... Acho que era musicalização, era isso... musicalidade infantil, mas era uma pincelada só.

P2. Infelizmente, não.

De acordo com a Resolução nº 2, de maio de 2016, que trata sobre a Lei 11.769 de 2008, que por sua vez, estabelece o ensino de música na educação básica, as instituições de educação superior têm de incluir o ensino de Música nos cursos de pedagogia:

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, essa ainda não é uma realidade, o que demonstra que existe uma grande distância entre o que o que é estabelecido como Lei e o que é colocado em prática. Não há professores de música para educação infantil, as pedagogas não têm educação musical em seu

curso de pedagogia, e conseqüentemente, as crianças não têm acesso à musicalização nos seus primeiros anos escolares.

O húngaro Kodály já incentivava, desde o século passado, a formação musical de qualidade das professoras da educação infantil. Ele dizia que: “Devem-se melhorar os cursos de ensino musical nas escolas de magistério para os professores das escolas primárias.” (SZÖNYI, 1996, p. 15). Ou seja, ela apoiava que o próprio professor da educação infantil, mesmo não sendo especialista em música, iniciasse o processo de musicalização das crianças, mediante uma boa preparação em seu curso de magistério, o que aqui no Brasil, atualmente, é equivalente ao curso superior de pedagogia. Na Hungria, Kodály estabeleceu um sistema de educação musical, em que crianças a partir de três anos já podem ser iniciadas na música. Quem faz esse trabalho são as professoras do jardim de infância, que são treinadas quando cursam o magistério. (Aqui no Brasil, não usamos mais o termo jardim de infância e sim, educação infantil). Elas fazem isso através de brincadeiras, pois, de acordo com Kodály, uma criança nessa idade gosta de brincar, e é assim que deve aprender, brincando. Essa abordagem kodaliana coaduna com a abordagem vygotskiana que diz que os primeiros conceitos adquiridos são os conceitos espontâneos, ou seja, aqueles adquiridos empiricamente. Na educação infantil, esses conceitos são trabalhados geralmente com uma abordagem lúdica, por meio de brincadeiras nas quais a criança é a protagonista, e o professor age como um mediador. Acreditamos que uma boa formação em seu curso de pedagogia proporcionaria ao professor pedagogo polivalente da educação infantil os conhecimentos necessários para mediar um aprendizado musical com as crianças, seja através de jogos, brincadeiras, ou até mesmo através da apreciação e escuta, sem que necessariamente ele tenha que ser um músico especialista.

A P2 alega que só teve acesso a algum conteúdo de educação musical em um curso de pós-graduação em educação especial, em que a música era usada como andaime ou ferramenta para atingir outros saberes:

P2. “...na fase adulta sim, num curso que fiz de educação especial. Por sinal era umas das disciplinas que eu mais gostava, por ser bem animado.”

A educação musical em nosso país, apesar de ser estabelecida atualmente por lei, ainda não acontece de fato. E não era diferente na infância das professoras. Ambas relataram que nunca tiveram educação musical nas escolas onde estudaram em sua infância ou em qualquer outro período e que sua formação musical se dá mais no contexto informal de sua vivência social que no contexto escolar curricular. A P1 relata que as experiências musicais que tinha fora do ambiente escolar, eram os mesmos levados para a escola pelas crianças em sua infância,

referindo-se às cantigas de roda do cancioneiro popular infantil. Por sua vez, a P2 apenas alega que não teve aulas de música na infância, não considerando, assim, a vivência musical consubstanciada no cancioneiro popular infantil como um elemento de formação musical.

P1. Nada, nada...Pra gente era só isso mesmo. O que a gente via na rua era na escola.

P2. Na infância não

Ambas as professoras trazem da sua experiência pessoal a vivência de músicas do cancioneiro popular, sejam elas cantigas de roda ou canções de ninar. Todavia, ao passo que admitem que o cancioneiro popular infantil está presente em sua história de vida, não reconhecem essa vivência com a música, ao longo de suas histórias de vida, como formação musical.

P1. [...] musicalização, nada. Era só brincadeira... A música na minha infância era isso. Eram cantigas de roda.

P2. [...] quando eu era criança, adorava dormir ouvindo minha tia Liduna cantar a música de ninar, sabe?

O papel social da música no meio em que viviam durante a infância também foi percebido e relatado nas entrevistas. A P1 trouxe esse aspecto falando sobre o canto das lavadeiras, que ela escutava enquanto brincava à beira do rio, junto com outras crianças. A P2, fala sobre música na igreja, executada por um coral que a deixava deslumbrada, despertando nela a vontade de um dia fazer parte daquele coro.

P1. A gente brincava na calçada da igreja, na beira do rio, lá minha cidade é uma cidade ribeirinha, então tinha o pessoal lavando roupa e cantando, né, e ali a gente brincando...

P2. ...na pré-adolescência, quando eu fazia catecismo, eu lembro que eu ficava admirando o coral da igreja. Achava lindo e me imaginando um dia estar lá, acredita?

Em sala de aula, a música também tem um papel social e cultural. O papel sociocultural da música ganha destaque em sala de aula quando há um planejamento da educação musical de acordo com a idade específica das crianças. Ou seja, quando o repertório é adequado para a faixa etária e traz consigo, além dos valores musicais, os valores culturais da sociedade em que vive. Assim, a criança é beneficiada tanto na educação musical em si, como na formação como cidadão, como um ser social, um ser cultural. Como na educação infantil a música é utilizada em diversas atividades e situações, nesse período, as crianças começam a desenvolver seu repertório e sua cultura musical e junto com isso uma consciência musical espontânea. Portanto,

uma boa escolha de repertório nessa fase pode ter um impacto muito positivo no desenvolvimento musical das crianças ao longo do tempo. As professoras disseram em seus depoimentos que levam a música para a sala de aula em diversas atividades e situações e tentam desenvolver um repertório que influencie na formação sociocultural das crianças. Podemos ver isso nos seguintes relatos:

P1. [...] depois que eu entrei na educação infantil, tive que voltar ao passado e voltar às cantigas de roda, mas eu confesso que essa geração de Galinha Pintadinha e sítio do seu Lobato, eu não curto muito não, sabe? Eu descobri recentemente um cara fantástico chamado Márcio De Camillo. Ele musicalizou as poesias de... algumas poesias de Manoel Bandeira, algumas poesias de João de Barros, algumas de Mário Quintana. Então eu procuro colocar para as crianças algo que não seja tão comercial, de galinha, de Xuxa, não curto muito... Em sala de aula, teria uma qualidade melhor... qualidade musical melhor. É isso.

P2. Na maioria das vezes, músicas infantis, né, para faixa etária de 1 a 4 anos.

Além da pesquisa de repertório adequado, um outro fator muito relevante é o repertório musical que a professora já traz da sua história de vida, aquelas músicas que já fazem parte do seu contexto cultural e que acabam influenciando em sua docência. Em seus relatos, ambas as professoras citaram seus gostos musicais e posteriormente demonstraram espontaneamente como eles influenciam o uso da música no ambiente escolar. Destacamos dois momentos da fala da P1. No primeiro, quando fala sobre sua história de vida, ela comenta sobre algumas bandas que denotam seu gosto pelo pop rock. No segundo comentário, destacamos como esse gosto musical específico influencia, atualmente, na escolha de repertório para o uso da música no contexto da sala de aula na educação infantil.

P1. E eu era fã, fãzinha mesmo, do RPM, nos anos 80... A minha adolescência foi anos 90, que era a Legião Urbana.

P1. Tem U2 para criança, eu colocava já. Tinha Michael Jackson para criança, só o instrumental. A música deles relaxarem é Michael Jackson para crianças. U2 porque eu já gostava muito.

O cuidado delas, na escolha do repertório, ficou evidente ao esclarecerem que, fora da escola, as crianças convivem com músicas inadequadas para sua faixa etária. Músicas erotizadas e que utilizam uma linguagem imprópria para o universo infantil. Incentivar a apreciação de músicas populares do universo infantil, no ambiente escolar, funciona como uma contrabalança que permite à criança conhecer uma cultura que não seja tão volátil quanto a cultura de mercado que lhes é oferecida atualmente, músicas que não são pensadas para o

público infantil, mas que são largamente consumidas pelas crianças devido à fácil repercussão nos meios digitais.

Ambas as professoras relataram que as crianças trazem para o ambiente escolar a cultura musical em que vivem fora da escola. Apontaram o funk como o estilo principal que permeia o meio social em que as crianças vivem. Contudo, destacaram também o sertanejo e a música gospel em alguns casos. Vejamos o relato da P1, que exemplifica com detalhes a diversidade de cultura musical das crianças de sua sala, enquanto a P2 é categórica em afirmar que a cultura musical predominante de suas crianças é o funk, conhecido como “proibidão”, por conter diversos palavrões:

P1. Funk... Paredão, funk, forró. Elas trazem um funk que é muito pesado, muito mesmo. É só baixaria. Algumas crianças, uma ou outra... raríssimas exceções, chegam cantando aqui sertanejo. Aí quando uma chega cantando sertanejo, a gente faz roda. Bora canta aqui pra os amigos! Aí louvor também. Muitas famílias evangélicas que as crianças trazem louvor da igreja pra cá e no momento que a gente tá na rodinha que vai agradecer pelo dia, e tal, pelo alimento elas começam a entoar o hino de cada igreja... Levanta a mãozinha e ali elas oram. São as famílias evangélicas.

P2. Funk

Voltemos a falar, então, da contribuição musical que a escola dá na formação de repertório das crianças da educação infantil. Analisando agora não mais pelo ponto de vista estético, mas pelo ponto de vista função da música na escola. Ainda é fortemente perceptível a característica de uma concepção de ensino que utiliza a música como andaime para a aquisição de outros conhecimentos, para construção de rotina, para comemorações de datas e tantas outras demais funções que a música exerce na escola em caráter de espetáculo e não de aprendizagem. Esse aspecto foi citado nas entrevistas, quando as professoras comentaram sobre o uso da música em sala de aula como ferramenta reguladora do cotidiano escolar.

P1. A gente usa esse recurso da música. mais para dar o toque da rotina. Entendeu? Eu não digo: vamos guardar os brinquedos. Às vezes eu nem falo. Toca a música e eles já sabem que naquele momento acabou a brincadeira. E eles têm que guardar o brinquedo. Eu toco música da escovação e eles sabem que na hora que tiver a música da escavação eles já vão se caminhando pra pegar escovinha. Assim como... não como um estudo, como estímulo, mas era assim, era uma parada na rotina que eu dava, porque que eu não tinha essa consciência.

P2. Na maioria dos momentos. Na acolhida das crianças, na roda de conversa, na atividade de corpo e movimento, que eu adoro fazer com música. Até na hora de se deslocar da sala, para as partes externas da creche, eu gosto de cantar. Na maioria das vezes... Sempre uso a música para animar, pra dinamizar as interações com as crianças.

Não há demérito nenhum que a música seja reguladora da rotina, ou usada em festas em caráter de espetáculo, ou para auxiliar na aquisição de conhecimentos das mais diversas áreas. O que deve ficar claro e que não se pode perder de vista é que a educação musical como o próprio fim é de extrema importância, pois, vista por esse ângulo, a música deixa de ser um fator externo auxiliando na aquisição de conhecimentos diversos e passa a ser um fator interno que auxilia a criança em seu crescimento e desenvolvimento pessoal, em sua evolução como ser humano, como ser social e como ser cultural, passando assim a ser um agente disseminador de cultura em sua sociedade.

Em suas falas, é perceptível que as pedagogas sentem como a música ajuda em seu trabalho como professoras da educação infantil. Ambas relatam que a música deveria ser incluída no currículo desde a educação infantil, assim como já é determinado pelo governo na Lei 11.769, porém sem que sejam oferecidas as condições necessárias para colocá-la em prática.

P1. Eu acho que essa educação... tinha que ser obrigatório nas escolas, desde a educação infantil, principalmente, porque não é do “Enem para o neném”. Tem que ser o contrário. do “neném para Enem”. Porque a base não é aqui? Então a base sólida tinha que ser aqui desde a educação musical até psicomotricidade, tinha que ser por aqui.

P2. Para desenvolver a oralidade, expressão, socialização, interação, também a disciplina, agilidade. Favorece tanto o aprendizado, o raciocínio, criatividade, enfim, são tantas habilidades que poderão ser desenvolvidas através da música.

Um aspecto relevante que a educação musical desenvolve é a consciência musical através do corpo. Essa consciência corpóreo-musical foi e ainda é muito difundida através da eurritmia ou ensino da música por meio de movimentos rítmicos, que foi desenvolvido por Dalcroze, do Conservatório de Genebra. Kodály foi um dos que incorporou alguns elementos ao método húngaro e até hoje diversos estudiosos da música ainda utilizam a prática dalcroziana da eurritmia para a educação musical. A eurritmia consiste basicamente em ensinar/aprender música através de movimentos corporais associados a um ritmo e andamento. Ambas as professoras destacam que a música ajuda a desenvolver a consciência corporal:

P1. Trabalha a concentração, o respeito, o parar, o ouvir, a simetria, o ritmo. Tem crianças que nunca vão aprender a dançar, digamos assim, chega adolescente sem saber dançar porque não têm percepção auditiva pra tal coisa. O corpo mexe de acordo com o som. Isso eu havia aprendido dentro da pedagogia, porque que a Letras não me ensinou isso. E como mãe, né?...

P2. Na atividade de corpo e movimento, que eu adoro fazer com música... Como trabalho com crianças de 3 e 4 anos, procuro explorar bem a oralidade, a expressão corporal, a socialização, a interação, as emoções, a alegria das crianças... com a dinâmica dessa forma de trabalhar com música.

Além da consciência corporal, a música também pode colaborar para a educação da mente tanto no aspecto cognitivo, quanto no aspecto emocional. Kodály acreditava que a educação musical atingia além do horizonte da aprendizagem musical, mas também a percepção em geral, a capacidade de concentração, o horizonte emocional da criança e a cultura física como já foi citado. Ambas as professoras apontam que a música traz benefícios ao bem estar emocional e psicológico:

P1. Então acho que, se, desde pequenininho nas escolas, começando na família, né?. se essas crianças tiverem alguém alguma influência... eu acho que faz toda a diferença na vida deles. Para acalmar, pra relaxar, pra ficar sensível... A qualidade de vida, questão de mundo.

P2. Eu sempre gostei de música, acho bem alegre e trabalha muito o emocional... E já na fase de adolescência, adulto, eu ia percebendo que a música relaxava, me animava, me envaidecia. Eu lembro que quando eu percebia que... eu trabalhava muitas as minhas emoções, eu lembro, sabe. Ainda hoje, né! Sei que quando eu estava triste eu ouvia música e melhorava, sabe! Enfim... Favorecia muito meu humor e hoje adoro cantar, roda de música com meus alunos, embora não tenha uma voz tão adequada, né?... A música, eu acredito que engrandece a alma.

Destacada a importância e o impacto que, conforme relato das professoras, a música tem na educação, ambas disseram que gostariam que houvesse um professor de música na escola. A P1 até sugeriu que, já que ainda não há professores de música suficientes para todas as escolas da rede, deveria ter um professor de música formador que visitasse as escolas fazendo formações com as professoras e professores da educação infantil.

P1. Era pra ter um profissional que girasse, que ensinasse os professores, que girasse (nas escolas) que trabalhasse com as crianças.

Esse desejo externado pela P1 encontra assento em nossa pesquisa, pois nossa ideia baseia-se exatamente na proposta de que um professor pedagogo pode, sim, colaborar com a musicalização das crianças, se este for capacitado por um professor especialista em música e usar as ferramentas pedagógicas musicais adequadas para a faixa etária das crianças desse nível escolar. Os preceitos vygotskianos nos dizem que um novo aprendizado sempre tem que partir do limite de algo que alguém já sabe e que servirá de alicerce para a construção de um novo conhecimento, ou seja, algo que essa pessoa ainda não sabe, mas pode aprender. Isso será mais proveitoso se for feito em colaboração com um professor ou alguém mais experiente por meio da imitação. Nisso consiste a ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato). O uso de jogos é fortemente utilizado pelas professoras para atingir diversos objetivos educacionais. Partimos desse conhecimento e dessa prática docente, o uso de jogos, para propormos jogos musicais

com o intuito de viabilizar a educação musical das crianças da educação infantil, sendo mediada pelo próprio professor pedagogo não especialista em música. Inicialmente, esse processo se dá com a colaboração de um professor especialista em música (o pesquisador), para, posteriormente, após assimilação do conceito musical que o jogo propõe, ser feito diretamente com as crianças, sem a colaboração do pesquisador. Portanto, a utilização de jogos como ferramenta pedagógica é um conhecimento, uma prática comum e eficaz das professoras da educação infantil, e é nesse conhecimento, é nessa prática que se alicerçarão os novos aprendizados musicais. A utilização de jogos como ferramenta pedagógica será o elo que une o que já é de conhecimento das professoras ao novo conhecimento (musical) que será adquirido, através dos jogos musicais e em colaboração com o professor especialista. As professoras relataram que utilizam largamente os jogos como ferramentas pedagógicas na escola, como demonstram os relatos abaixo:

P1. A gente usa muito o jogo da memória. A gente está usando agora recentemente o tangram. A gente utiliza quebra cabeça, blocos construção, e a utilização, por conta do brincar heurístico, nas apresentações aqueles materiais não estruturados...

P2. Jogos de peças, né, que eu possa explorar o máximo de conceito possível. Como dentro fora, alto baixo, rápido lento, né?... nas brincadeiras... arremesso, pra trabalhar a força. Muitos...

Dessa forma, nossa pesquisa propõe que o uso de jogos seja um andaime para o desenvolvimento espontâneo de conceitos referentes às propriedades do som, propostos por cada jogo musical que será utilizado na próxima fase, a Fase Proximal, que se caracteriza pela aplicação, feita pelas professoras, dos jogos musicais com as crianças, porém, com a colaboração do professor especialista em música, o pesquisador.

8.2 Fase Proximal

Essa fase é chamada de proximal por basear-se nos estudos de Vygotsky sobre a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), também conhecida como ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato). Nesta seção, usaremos sempre o termo Zona de Desenvolvimento Proximal para facilitar a compreensão da conexão da ZDP com o nome do estágio da pesquisa, a Fase Proximal. Essa zona é a distância existente entre o que se consegue fazer de forma independente e o que se consegue realizar de forma assistida, com o auxílio de um professor ou de um parceiro em um nível de desenvolvimento mais avançado no que se refere ao assunto em aprendizado.

Outro aspecto fundamental nessa zona de desenvolvimento é que o novo conhecimento precisa de um alicerce, ou seja, para que o novo aprendizado seja efetivo, é necessário que a pessoa esteja preparada para recebê-lo. Como temos dito reiteradamente, não há sentido em ensinar algo para alguém que ainda não está preparado para aprender, assim como não há sentido em ensinar para alguém algo que ela já sabe.

Para que se possa identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal de alguém, é preciso que se conheça também os conceitos de desenvolvimento real, que é aquele já consolidado pela pessoa, e desenvolvimento potencial, que diz respeito ao que o indivíduo consegue realizar de forma assistida. A ZDP é o intervalo entre esses dois níveis de desenvolvimento. O aprendizado é mais efetivo quando caminha nessa zona de desenvolvimento, pois, ao passo que é desafiador, não é impossível, já que, com os conhecimentos prévios e a imitação através da colaboração de outra pessoa, em breve aquilo que era desenvolvimento potencial passa a ser desenvolvimento real, abrindo espaço para uma nova ZDP.

É de fundamental importância observar a riqueza musical que já habita em alguém para, a partir daí, por meio de suas experiências com o mundo sonoro, enxergar as diversas possibilidades educativas de atividade musical. Na fase anterior, pudemos destacar alguns aspectos fundamentais para o desenvolvimento da fase atual, a Fase Proximal. Ambas as professoras destacaram que utilizam jogos para determinadas atividades escolares. Elas também destacaram as músicas do cancionário popular infantil como sendo parte fundamental da sua história musical. Vale destacar que diversas cantigas de roda da nossa cultura já vêm acompanhadas de um jogo, em que as crianças têm de seguir algumas pequenas regras ou movimentos sincronizados para o sucesso da brincadeira.

Acreditamos que o jogo é uma excelente ferramenta no processo educacional de crianças da educação infantil. Assim, inspirados na dinâmica dos jogos populares da nossa cultura — como “vivo ou morto”, “céu e terra” e diversas outras cantigas de roda —, elaboramos jogos musicais com o propósito de que, a partir deles, professoras e crianças pudessem, em um processo empírico, desenvolver sua percepção musical acerca das propriedades musicais que abordaremos nesta pesquisa.

Essa fase da pesquisa foi dividida em quatro partes. Cada parte abordará uma propriedade do som, quais sejam, *timbre*, *duração*, *altura* e *intensidade*. Cada propriedade será contemplada com um jogo musical, e a aplicação desse jogo, com as crianças, será feita em colaboração entre a professora pedagoga e o professor pesquisador, seguindo os princípios da ZDP.

8.2.1 *Timbre*

O timbre é a propriedade do som que nos permite reconhecer sua origem, ou seja, identificar quem ou qual instrumento/objeto está produzindo aquele som. Segundo Med, o timbre é a combinação de vibrações determinadas pela espécie do agente que as produz. O timbre é a cor do som de cada instrumento ou voz, derivado da intensidade dos sons harmônicos que acompanham os sons principais (MED, 1996).

É através do timbre que podemos reconhecer e diferenciar as vozes das diversas pessoas que conhecemos, bem como os diversos sons que nos acompanham em nossa rotina. Sons de animais, bipes de aparelhos eletrônicos, buzinas de carro, despertadores... Todos esses sons têm suas características e reconhecemos cada um deles por meio de seu timbre.

Neste momento da pesquisa, trabalhamos com dois jogos: “O sonzinho do animal” e “Quem sou eu?”. O primeiro explora o reconhecimento de timbres de animais por intermédio da imitação, ou seja, os sons dos animais serão imitados durante o jogo e serão reconhecidos por meio dessa imitação. O segundo jogo envolve o reconhecimento do timbre de voz, ou seja, as crianças irão reconhecer os colegas a partir apenas da escuta e observação de sua voz, e posteriormente, irão reconhecer os sons de alguns instrumentos, com os quais tiveram um prévio contato.

Esses jogos foram inspirados nas diversas brincadeiras de roda presentes em nossa cultura. Eles guardam as características inerentes a esse tipo de brincadeira, sendo feito em roda, em pé ou sentados, com os participantes de mãos dadas e acompanhado de uma canção.

8.2.1.1 *O sonzinho do animal*

O “O sonzinho do animal” é um jogo musical que trabalha o conceito de timbre, usando os sons dos animais. Nesse jogo, a partir da escuta e imitação, as crianças têm a oportunidade de trabalhar com os diversos timbres dos animais. Esse jogo foi aplicado duas vezes, uma em cada turma: inicialmente, na turma da P1, e depois, com as crianças da P2.

Esse foi o primeiro contato com as professoras e com as crianças em sala de aula. Antes do jogo, foi feita uma contação de história. A história também se chama “O sonzinho do animal” e faz parte da coleção de livros paradidáticos “A Música e a Natureza”, do personagem “Dudeco e sua Turma”. Além de apresentar os personagens e o enredo, durante a história, é feita uma introdução do jogo musical, que acontece dentro da história, sendo jogado entre os personagens. O personagem Dudeco, seu irmão Kinzinho, sua irmã Clarinha e o cachorro Bola ajudam a

reforçar o ambiente lúdico que tanto favorece na educação infantil. Por meio da contação de história, as crianças já mergulham no jogo musical envoltas em um contexto que favorece a imaginação e a criatividade.

Esse jogo utiliza cartas com imagens de diversos animais e é jogado em duas fases, que detalhamos a seguir:

8.2.1.1.1 1ª Fase de “O sonzinho do animal” (timbre): fase de escuta

As crianças ficam sentadas em roda e todas as cartas são colocadas no centro do círculo com a face voltada para cima, de modo a permitir que todos possam ver os animais que estão ilustrados nelas.

A cada vez que a música é cantada, uma criança terá sua chance de tentar adivinhar o animal que está sendo imitado. A letra da música é a seguinte: “Eu vou fazer para vocês o sonzinho do animal. Quero ver quem é esperto e descobre no final” (DUDECO ..., 2019). A cada criança que participa, a letra da canção é alterada, para que o nome da criança seja incluído na letra, indicando que é a sua vez de participar. Por exemplo: “Eu vou fazer para o João, o sonzinho do animal, quero ver se ele é esperto e descobre no final.” Dessa forma, a cada vez que o mediador canta, ele indica qual criança irá participar. Assim, cada criança é destacada na brincadeira, enquanto é trabalhada a sua integração dentro do grupo e a socialização da equipe.

Na cultura popular brasileira, podemos caracterizar esse tipo de jogo como “brincadeira de roda”. As brincadeiras de roda despertam na criança diversos aspectos que beneficiam seu desenvolvimento cognitivo e social. Dentre eles, destacamos a criatividade, a memória, a sensibilidade musical, a socialização, o respeito pela escolha dos outros participantes, o respeito às regras, entre outros.

Outro aspecto que deve ser observado é que os sons de animais já imitados não devem ser repetidos, de sorte a possibilitar o maior número de imitações possível, pelas crianças, durante o jogo. Por isso, nesse jogo utilizamos cartões com animais ilustrados, que são retirados do jogo sempre que já foram utilizados.

Optamos por realizar o jogo com as crianças sentadas, então naturalmente o ritmo encontrou seu lugar, com as palmas que foram puxadas pela professora e as crianças, espontaneamente, mantendo, assim, a marcação do pulso.

Observemos, no exemplo dado na partitura abaixo, que a pergunta final – “Que bicho é esse?” — e a resposta — “Cachorro” — têm um ritmo determinado, mas não têm altura definida. Isso quer dizer que a pergunta e a resposta deverão ser faladas. A intencionalidade

nesse trecho é que o ritmo seja o componente principal, e a criança sempre responda fazendo a marcação com palmas ao ritmo da voz falada. O ritmo é de três semínimas, ou seja, três marcações de tempo.

Figura 1 – Partitura da música “O sonzinho do animal”

The musical score is written on two staves in G major (one sharp) and 3/8 time. The first staff, starting at measure 49, contains the lyrics: "EU VOU FAZER PARA VOCÊS O SONZINHO DO ANIMAL QUERO VER QUEM É ESPERTO E DESCOBRE NO FIANL". The melody consists of eighth notes. The second staff, starting at measure 57, contains the lyrics: "AU, AU, AU, AU... QUE BICHO É ESSE? (VOZ FALADA) CACHORRO". The melody for "AU, AU, AU, AU..." is a whole note, and the melody for "QUE BICHO É ESSE?" consists of eighth notes, followed by a whole note for "CACHORRO".

Fonte: elaborado pelo autor.

A semínima é uma figura ou valor positivo que indica a duração de um som. Ela faz parte de um conjunto de sete figuras que tem relação de dobro e metade entre si. A maior figura é a semibreve, seguida pela mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa. A maior nota é o dobro da seguinte, que, por sua vez, é o dobro da próxima e assim por diante.

Foi observado que, sempre que estavam cantando, espontaneamente, professoras e crianças marcaram o andamento por meio de palmas, dando ênfase às peculiaridades rítmicas ou métricas da canção.

Esses aspectos rítmicos na educação musical foram principalmente observados por Dalcroze, do conservatório de Genebra, que desenvolveu a eurritmia ou ensino da música por meio de movimentos rítmicos. No livro **Pedagogias em educação musical**, a autora Silvana Mariani destaca o pensamento de Dalcroze:

Assim, o pedagogo propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo. Suas reflexões buscam um caminho: “Eu me pego sonhando com a educação musical na qual o corpo faria ele mesmo o papel de intermediário entre sons e nossos pensamentos, e se tornariam instrumento direto dos nossos sentimentos”. (MARIANI, 2011, p. 31).

O jogo sempre começa com a professora, para que as crianças possam compreender, por observação e imitação. Então o primeiro animal imitado foi reconhecido pela professora, que pegou a carta correspondente ao som escutado, e, a partir daí, uma por vez, cada criança pode participar do jogo. Ao ser convocada musicalmente para adivinhar qual animal está sendo

imitado, cada criança responde, mostrando a cartinha que corresponde ao som do animal feito pelo mediador. Uma por uma, cada criança tem sua vez de participar.

A imitação é de fundamental importância nesse jogo, pois, quanto melhor a imitação maior a possibilidade de acerto no jogo, porém há outro fator determinante. Só é possível que a criança reconheça o som de um animal com o qual ela já teve contato pessoal ou já tenha visto por vídeo. Isso ficou claro quando o animal imitado foi um peru, e apenas uma aluna soube identificar tanto o som quanto a imagem ilustrada na carta. A P1 sugere que isso se deve ao fato de a criança provavelmente ter tido contato com fazenda ou sítio, onde geralmente se pode encontrar esse animal, conforme podemos observar na transcrição abaixo:

P1: Agora, é o... o Vitinho, ninguém vai falar, tá certo?! Só se o Vitinho precisar de ajuda, tá bom? Ninguém fala que bicho que é. Tá bom?

Pesquisador: “Eu vou fazer para o Vitinho o sonzinho do animal. Quero ver se ele é esperto e descobre no final.”

P1: Não fala. Não fala. Segredo. (falando com as crianças para não interromper o Vitinho)

Pesquisador: Glu, glu, glu, glu, glu....

P1: Esse é difícil.

Criança: É o lobo.

Pesquisador: glu. glu, glu, glu...

P1: que bicho que é esse, gente? É primo do galo.

Pesquisador: É primo do galo. É parecido. Glu, glu, glu, glu...

Todos: (risadas)

Elen (de repente): É um peru!

Pesquisador: Isso! (apontando para a Elen).

P1: É um peru, Elen. Vamos ajudar. Acho que o Vitinho vai precisar de ajuda.

Pesquisador: Ajuda teu colega a achar!

P1: Elen, acha aqui. Deixa que a Elen... vê se ela descobre cadê o peru... (Elen acha a carta do peru). Muito bem! A Elen andou em fazenda, com certeza!

Vygotsky, esclarece essa questão quando diz que: “Para tomar consciência de alguma coisa e aprender alguma coisa é necessário, antes de mais nada, dispor dessa coisa.” (VYGOTSKY, 2009, p. 287). Dessa forma, só é possível que uma criança reconheça o som de um animal com o qual ela já teve contato de forma pessoal ou mesmo por vídeo. Ou seja, só é possível que ela reconheça o timbre de um animal a partir do momento que ela disponha em sua memória auditiva, do som que esse animal faz. A P1 deixa evidente essa necessidade em sua fala durante o jogo: “Alguns bichos, falta vivência”.

Nesse momento ficou evidente como a colaboração é importante no processo de aprendizagem. A primeira criança (Vitinho) não reconheceu o som do animal e tampouco a imagem que o representava. Com a ajuda da colega Elen, ele pode aprender que aquele som era feito por um peru e como era a imagem desse animal, após ela mostrar em qual carta estava o animal.

Posteriormente, a carta que tinha a ilustração do peru passou por todas as crianças, para que elas pudessem visualizar como é a imagem desse animal e todos imitaram o som que ele fazia. Assim, na próxima vez que ele aparecesse, não seria mais desconhecido para ninguém. Assim, a partir dessa experiência, cada criança tomou consciência da existência desse animal e de qual som ele faz.

Esse aspecto colaborativo não se restringe apenas às crianças, pois nessa fase a colaboração se dá também entre o pesquisador e a professora. Essa primeira aplicação feita pelo pesquisador foi a maneira escolhida no grupo de estudo para a aplicação dos jogos. Dessa forma, elas aprenderiam através da observação em uma primeira aplicação, para, posteriormente, em um segundo momento, aplicarem sem a participação ativa do pesquisador, que então passaria a ser um observador.

No entanto, mesmo durante essa aplicação inicial em que as professoras solicitaram que pudessem observar para assimilarem o funcionamento do jogo e aprenderem a música usada, ao passo que elas se sentiram seguras, já passaram a agir mais como mediadoras que como observadoras, migrando do nível potencial para o nível real de conhecimento, no que diz respeito ao jogo aplicado.

8.2.1.1.2 2ª fase de “O sonzinho do animal” (timbre): fase ativa

Nessa fase, ao contrário da primeira, todas as cartas são colocadas no centro do círculo com a face voltada para baixo, ou seja, com as ilustrações escondidas.

Agora, ao invés de o participante ter de adivinhar o animal através do som, ele irá fazer o som imitando o animal e os demais participantes deverão dizer qual animal está sendo imitado. Dessa forma, mais uma vez, a letra da canção é alterada para que o nome do participante seja citado na música. Por exemplo: “O João vai fazer para vocês o sonzinho do animal. Quero ver quem é esperto e descobre no final.”

Agora, ao ser convocada musicalmente, a criança pegará um cartão, e só ela poderá ver o conteúdo da ilustração. Ao visualizar qual animal está representado na ilustração, ela o imita para que os demais participantes possam reconhecer o animal imitado. Novamente, logo após as cartas serem utilizadas, elas são retiradas do jogo, evitando repetição de animais.

Nesse momento em que as crianças saem da posição de escuta (passiva) e vão para a posição de imitação (ativa), algumas delas demonstram um pouco de timidez, e, nesse momento, dois aspectos foram observados. As professoras exerceram o papel mediador de colaboração, ajudando essas crianças com dificuldade de produzir a imitação. Elas faziam a

imitação no ouvido da criança, incentivando-a a repeti-la. Isso desinibia a criança, que logo fazia a imitação. Contudo, não insistiram quando a criança não estava pronta, passando a vez para a próxima. Isso é destacado por Kodály, quando ele aponta que, nesses casos, o professor deve agir com paciência, já que as crianças pequenas não reagem bem diante de ordens forçadas.

O resultado dessa fase, em que as professoras, em colaboração com o pesquisador, aplicaram o jogo, foi muito positiva. A colaboração foi um fator presente em todo o jogo, tanto da parte das professoras, quanto entre as próprias crianças, que sempre se apressavam em ajudar quando o colega tinha dúvidas quanto ao animal imitado.

Nesse jogo, podemos considerar que o signo, na primeira fase, é o som (imitação do som do animal), que, ao ser escutado, ativa uma ação de busca visual, para encontrar, dentre as cartas dispostas, o animal que emite aquele som. Essa ação é a função reversa gerada na primeira fase.

A partir da segunda fase, a carta escolhida pelo jogador ou jogadora funcionará como signo, que irá ativar o cognitivo da criança, gerando assim uma função reversa. Ao ver a carta, a imagem ilustrada desperta, por associação de imagem e som, o estímulo que culminará na imitação do som do animal representado na carta.

O jogo foi aplicado duas vezes, uma em cada turma. A P1 tinha uma turma de 9 alunos e a P2 também, perfazendo assim um total de 18 alunos e duas professoras. Durante o processo também surgiram mais duas pessoas. A coordenadora da escola participou do jogo na turma da P1; e, na turma da P2, tivemos a participação de uma professora e uma assistente. Então, no total, contando com o pesquisador estiveram envolvidos, nessa aplicação, 23 pessoas.

8.2.1.2 *Quem sou eu?*

Após a aplicação do jogo “O sonzinho do animal”, as professoras sentiram-se mais seguras, pois entenderam que a ideia dos jogos musicais é de “musicalizar”, o que é diferente de uma aula de música com intuito performático, ou seja, uma aula de música que busca a obtenção de técnica para execução musical performática de um instrumento ou canto.

A musicalização infantil, na perspectiva desta pesquisa, tem como intuito sensibilizar as crianças ao universo sonoro que as rodeia, por meio dos jogos musicais. A ideia é despertar e aguçar a observação do som, no que tange a sua intensidade, sua timbragem, sua altura e sua duração. E o jogo musical será a ferramenta que possibilitará que ela reaja a essas propriedades do som, usando seu próprio corpo, em uma situação de diversão, assimilando assim conceitos

espontâneos a respeito dessas propriedades, que, posteriormente, poderão alicerçar a possível chegada de conceitos mais aprofundados ou científicos.

Dessa forma, acreditamos que não é uma condição ou necessidade fundamental que o mediador saiba tocar algum instrumento ou domine o canto de forma profissional. Para a aplicação dos jogos musicais, o canto, que nos acompanha como uma prática comum, desde a infância, nas cantigas de roda e ao longo da vida, é suficiente.

Através da experiência vivida com o primeiro jogo, as professoras perceberam que tinham as condições necessárias para mediar a aplicação dos demais jogos e sentiram-se seguras para já agirem como mediadoras, ao passo que o pesquisador passou a ser observador desde a primeira aplicação, de agora em diante.

Outra decisão tomada pelas professoras foi a de, a partir do segundo jogo, unir as duas turmas para que todos participassem ao mesmo tempo, pois a empolgação gerada na aplicação com a primeira turma deixou a segunda, que esperava sua vez, ansiosa. As crianças da sala ao lado, que esperavam sua vez de participar, estavam, mesmo que de longe, interagindo com as canções e reagindo ao jogo, através apenas da escuta, pois as salas são vizinhas. Então, juntos, decidimos que as duas turmas poderiam ser unidas e participarem juntas dos jogos musicais, e as duas professoras agiriam como as mediadoras, em colaboração mútua.

Em nosso grupo de estudos, passamos, passo a passo, o funcionamento do jogo, agregando todas as sugestões das professoras, e nos preparamos para a primeira aplicação já mediada em sua totalidade pelas próprias professoras. A partir de então, o pesquisador seria um observador, interferindo apenas quando solicitado pelas professoras. Minha presença, aparentemente, não era incômoda para as crianças, pois, como fui apresentado para eles, pelas professoras, como “Dudeco”, o personagem da historinha que eles escutaram, o elo criado entre o mim e eles foi mais fortemente solidificado no ambiente lúdico. Algumas crianças chegaram a perguntar se o violão que usei na aplicação do primeiro jogo musical era mágico.

A partir desse segundo jogo, as professoras assumiram o canto, dessa vez bem mais seguras e desinibidas. Começamos a vencer o mito de que apenas exímios cantores ou instrumentistas profissionais são capazes de mediar um processo de musicalização infantil. O violão não foi usado, e os jogos foram realizados apenas com o canto, reforçando, assim, o caráter de cantiga de roda desse jogo.

Esse jogo se dá em duas fases. Na primeira, utilizamos apenas o timbre de voz dos participantes; na segunda, são utilizados instrumentos de percussão que foram apresentados às professoras no grupo de estudos. Além dos instrumentos, foram escolhidos objetos e brinquedos

que são usados pelas crianças em sua rotina escolar, para que elas pudessem reconhecer o timbre deles.

Segue, abaixo, a descrição do funcionamento jogo musical “Quem sou eu?”

8.2.1.2.1 1ª fase: reconhecimento do timbre por meio da voz

Nessa parte do jogo, adotam-se os seguintes procedimentos:

- A professora orienta as crianças a se posicionarem, de pé, em um círculo;
- Uma das crianças ficará de olhos vendados, no centro da roda;
- As demais cantarão a canção “Quem sou eu?” (DUDECO..., 2020d), enquanto giram ao redor da criança que está vendada, marcando com passos firmes o andamento da canção;
- Ao término da canção, na frase: “É um, dois, três e já”, a roda parará de girar e as mediadoras escolherão uma das crianças da roda para que ela faça a seguinte pergunta: “Quem sou eu?”
- A criança ao centro terá que reconhecer, apenas pelo timbre, qual colega está falando. Ela terá até três chances para reconhecer. (Caso a criança não consiga reconhecer o colega pelo timbre, a mediadora pode dar dicas, mas, se mesmo assim a criança não reconhecer ou desistir, a troca é feita, o jogo prossegue e ela pode ter outra oportunidade posteriormente, pois o jogo não tem caráter competitivo, e sim cooperativo).
- Reconhecendo a voz do colega, ela sai do centro, vai para a roda, e a criança que estava perguntando toma seu lugar ao centro, vendada. A canção recomeça e repete-se o processo.
- Esse processo será feito até que todas as crianças tenham participado ou enquanto for divertido.

8.2.1.2.2 Reconhecimento do timbre através do som dos instrumentos ou objetos

Para que as professoras pudessem mediar o jogo, foram fornecidas as seguintes instruções:

- Separe alguns instrumentos e objetos que possam ser reconhecidos pelas crianças através de seu som. Se necessário, faça um jogo livre, ou seja, deixe as crianças

brincarem à vontade com os instrumentos e/ou objetos escolhidos. Nessa oportunidade, eles poderão familiarizar-se com seus respectivos sons e timbres.

- Faça um círculo com as crianças;
- Uma das crianças ficará de olhos vendados, no centro da roda;
- As demais cantarão a canção enquanto giram ao redor da criança vendada, marcando, com passos firmes, o andamento da canção;
- Ao término da canção, o mediador mesmo pode tocar ou apontará uma das crianças da roda, que, por sua vez, escolherá e tocará um dos instrumentos ou objetos disponibilizados e fará a seguinte pergunta: “Quem sou eu?”
- A criança ao centro terá de reconhecer, apenas pelo timbre, qual instrumento foi tocado. Ela terá até três chances para reconhecer. (Caso a criança não consiga, a troca é feita, a brincadeira prossegue, e ela pode ter outra oportunidade posteriormente, pois o jogo não tem caráter competitivo, e sim cooperativo).
- Reconhecendo o instrumento tocado, ela sai do centro, vai para a roda e a criança que estava perguntando, toma seu lugar ao centro, vendada. A canção recomeça, e repete-se o processo.
- Esse processo será feito até que todas as crianças tenham participado ou enquanto for divertido.

Nesse jogo, na primeira fase, a fala: “Quem sou eu?” funciona como signo que aciona a mente e, através da escuta, gera a função reversa, culminando no reconhecimento de timbre, ou seja, da origem do som escutado. Na segunda fase, o signo passa a ser o som do instrumento ou objeto tocado, o que gera, assim como na primeira fase, uma função reversa que resulta também no reconhecimento do timbre do instrumento ou objeto tocado.

Em nosso grupo de estudos, estabelecemos que, apesar de as regras ficarem estabelecidas para o jogo musical, existia a possibilidade de alteração ou mudança para um melhor andamento da experiência. Assim, as professoras poderiam ter a liberdade de fazer suas adaptações com tranquilidade durante o jogo, mediante as necessidades apresentadas. Portanto, nesse jogo, a fase proximal se deu em nosso grupo de estudos. Cantamos a canção que ilustra o jogo, discutimos as regras, estabelecemos um plano de aplicação deixando aberta a possibilidade de alteração, caso fosse necessária, e decidimos que a primeira aplicação já seria feita pelas professoras, que agora já se sentiam mais seguras para mediar os jogos.

8.2.2 *Duração*

A duração é a propriedade do som que determina se ele é longo ou curto. Segundo Med, a duração é a extensão de um som; a qual é determinada pelo tempo de emissão das vibrações (MED, 1996, p. 12).

Nós podemos emitir sons longos e sons curtos. Há instrumentos que também têm essa condição, como a maioria dos instrumentos de sopro, que tem sua duração controlada pelo fluxo de ar do instrumentista. Por outro lado, também há instrumentos que têm um som naturalmente curto, como o de uma caixa de bateria, castanholas, clavas, entre outros. Existem animais que podem emitir sons longos e curtos e outros que, naturalmente, emitem apenas sons curtos, como o grilo. Diversos objetos do cotidiano escolar também podem ser observados como fonte sonora enquanto sua duração. O ventilador gera um som contínuo, ou seja, longo. Já o tique-taque do relógio produz um som curto.

Após discussão sobre essa gama de exemplos de sons oriundos de vozes humanas, instrumentos, objetos escolares, sons da natureza, as professoras absorveram o significado do conceito de duração do som.

Passamos, então, a discutir a aplicação do jogo musical com as crianças. Para cada jogo, há uma música, e, nesses encontros, dispndíamos um tempo para que as professoras aprendessem as canções. Agora, já destemidas, elas cantavam despreocupadas com a estética que outrora as inibia. O canto se tornou mais espontâneo e tratado com naturalidade na aplicação dos jogos musicais com as crianças.

Nesta seção, trataremos do jogo chamado “Festa do som”, que explora o conceito de duração.

8.2.2.1 *Festa do som*

Para o jogo, as professoras foram orientadas como segue:

- Faça uma roda com as crianças;
- Algumas fichas com imagens de animais e objetos serão colocadas no centro da roda com a face voltada para baixo. Cada ficha conterá uma imagem de algo que produz um som, longo ou curto;
- O mediador cantará a música “Festa do som” (DUDECO..., 2020b), já “ilustrando” com alguns exemplos de sons longos e curtos, como a letra da canção sugere.

- Ao final da canção, o mediador escolhe uma criança, que pegará duas fichas e orientará aos colegas para que cantem junto com ele, usando o nome e som do animal ou objeto sugerido pela imagem;
- Cada criança pegará suas fichas e, seguindo a ordem do círculo, cantarão uma de cada vez apresentando o animal que foi sugerido na ficha e classificando o som como longo ou curto. É importante que a criança que pegou a ficha oriente os demais sobre a classificação. O mediador só irá interferir caso a classificação esteja equivocada;
- As fichas são sugestões para que não haja repetição de sons, porém, se a criança preferir, ela poderá escolher seu próprio som, para classificá-lo como longo ou curto.

As professoras trouxeram suas contribuições para otimizar a aplicação do jogo. Uma dessas sugestões foi muito bem aceita pelas crianças. A ideia consistia em usar movimentos corporais que representassem cada som executado. No som curto, as crianças pulariam junto com o som reproduzido e, no som longo, elas deveriam correr enquanto o som estivesse sendo reproduzido.

Essa sugestão está completamente de acordo com as ideias de Dalcroze, que atrelam o movimento corporal à educação musical das crianças. Essa técnica foi batizada por Dalcroze como euritmia, ou seja, o ensino de música por meio de movimento rítmicos.

Portanto, quando a criança dá pequenos saltos no ritmo da canção, simbolizando os sons curtos, além de trabalhar o conceito proposto pelo jogo, a duração, espontaneamente o ritmo também está sendo trabalhado, assim como também acontece nas palmas que são feitas durante o canto. Um pulo ou uma palma, executado durante a canção de molde a marcar o pulso, poderá ser representado pela figura musical que representa esse pulso, futuramente, caso essa criança venha a estudar música de forma mais aprofundada. No caso das cantigas de roda, em sua maioria em compasso de denominador 4 ($2/4$, $3/4$, $4/4$), essa figura será a semínima. Nesse contexto, podemos dizer que o movimento corporal (salto) agora feito pelas crianças por sugestão das professoras, constitui a construção de um conceito espontâneo sobre pulso e andamento, o que, mais tarde, poderá alicerçar o conhecimento científico acerca desse assunto, as figuras rítmicas e fórmulas de compasso.

Nesse jogo, a carta com as ilustrações dos animais tem a função de signo, que desperta uma função reversa, dessa vez representada pelos movimentos corporais sugeridos pelas professoras, quais sejam, pular para representar o som curto e correr enquanto durar o som longo. O uso do corpo colabora sobremaneira na formação e no desenvolvimento dos conceitos, pois, quanto mais entradas sensoriais forem exploradas, mais memórias motoras serão desenvolvidas e, conseqüentemente, o conceito será apropriado de modo mais efetivo.

8.2.3 *Altura*

A altura é a propriedade do som que determina se ele é grave ou agudo. Segundo Med, a altura é determinada pela frequência de vibrações, isto é, da sua velocidade. Quanto maior for a velocidade da vibração, mais agudo será o som. (MED, 1996, p. 11). É através da observação dessa propriedade que podemos diferenciar sons agudos e graves, popularmente conhecidos como som grosso e som fino.

Esse jogo musical foi inspirado na brincadeira popular conhecida como “Céu e terra”. Nessa brincadeira, traça-se uma linha no chão. A frente da linha é o céu, atrás dela é a terra. Ao comando de “Céu!”, as crianças devem pular para frente; ao comando de “Terra!”, elas devem pular para trás. O último a permanecer sem errar é o vencedor da brincadeira.

Adaptamos esse jogo popular de forma que o som agudo represente o céu, e o som grave represente a terra. Dessa forma, ao escutar um som agudo, a criança deve pular para frente e ao escutar um som grave, ela deve pular para trás.

O “céu” e a nota “aguda” têm sua conexão por ambas denotarem elevação. O céu nos remete ao alto, à parte superior da atmosfera que circunda toda a terra. Ao substituir o comando da palavra “céu” pelo comando da nota “aguda”, o contexto de elevação e de ascendência ainda continua. Ainda podemos levar em consideração, inclusive, que, na escrita musical, as notas agudas são grafadas nas partes mais elevadas do pentagrama. Isso reforça a conexão e adaptação desse jogo popular para o jogo musical proposto.

A “terra” e a nota “grave” têm sua conexão por ambas denotarem as regiões mais baixas. O solo, a terra onde pisamos, é a parte mais baixa do lugar onde estamos. As notas graves são grafadas na escrita musical nas regiões mais baixas do pentagrama. Ao substituir o comando da palavra “terra” pelo comando da nota “grave”, o contexto de regiões baixas e descendência também é mantido.

Por isso, é importante que, antes da aplicação do jogo musical proposto, seja aplicado o jogo em seu formato original, oriundo da cultura popular, “Céu e terra”. A experiência com o jogo em seu formato tradicional funcionará como um tipo de conceito espontâneo, ou andaime, que facilitará a absorção de um novo conceito trazido pelo jogo musical “Pulando nas alturas”. A criança utilizará o que já sabe do jogo tradicional para desenvolver um novo conhecimento através do jogo adaptado para o formato musical.

Em um primeiro momento, podemos selecionar alguns objetos da sala, para que as crianças percebam a diferença de altura que eles reproduzem através de seu som. Por exemplo, uma caneta raspada no arame de um caderno reproduz um som bem mais agudo que o som da

batida da mão na mesa do professor. Podem-se criar diversas combinações com materiais do cotidiano. O professor pode pedir para as crianças trazerem de casa objetos, brinquedos ou até instrumentos que, por acaso, possuam e possam ser usados no jogo. Isso estimulará as crianças a fazerem uma pesquisa sonora.

As professoras, mesmo não sabendo tocar um instrumento, podem usar, por exemplo, um teclado ou xilofone. Elas podem apenas tocar a nota mais grave e a mais aguda do instrumento, para ser o comando da brincadeira. Em um violão, por sua vez, elas poderiam tocar a sexta corda solta e a primeira corda solta. No caso de instrumentos de percussão, as mediadoras poderiam escolher pares de instrumentos graves e agudos. Por exemplo, um triângulo pode representar o som agudo, e um tambor, o som grave. Ou mesmo, um só instrumento podendo fazer os dois sons, como no caso do agogô, que permite essa distinção de altura.

Em nossa experiência, usamos um teclado, mas todas essas possibilidades foram discutidas e apresentadas em nosso grupo de estudos. Previamente orientadas, elas podem utilizar o teclado ou xilofone, seguindo as orientações do método Kodály:

O xilofone também é utilizado para ensinar as crianças a reconhecerem a diferença entre som agudo e outro grave. No princípio, a esses sons se denominam finos e grossos, e se tocam começando com a distância de uma oitava. Aos poucos se diminuem os intervalos, primeiro a uma quinta justa e depois a uma terceira menor, à qual (deixando os termos fino-grosso ou agudo-grave) se dá os nomes SOL-MI. (SZÖNYI, 1996, p. 41).

Dessa forma, nesse último estágio, essas são as três fases:

- a) Notas na distância de um intervalo de oitava (de DÓ a DÓ)
- b) Notas na distância de um intervalo de quinta justa (de DÓ a SOL)
- c) Notas na distância de um intervalo de terça menor (de Mi a SOL)

Nesse momento da pesquisa, a P1 foi transferida para outro setor, e teve de se ausentar da escola e conseqüentemente da pesquisa. Portanto, a partir de agora, apenas a P2 continuou fazendo parte da pesquisa. Apesar de termos perdido a valiosa participação de uma das professoras envolvidas na pesquisa, o desenvolvimento e facilidade com que a P2 estava absorvendo os conceitos através dos jogos e fazendo suas intervenções demonstravam o sucesso no desenvolvimento de nossa pesquisa. Espontaneamente, a P2 começou a repassar o conhecimento adquirido através da nossa experiência musical através dos jogos para as outras professoras, que passaram a iniciar as aplicações em suas respectivas turmas. O jogo musical

estava começando a ganhar espaço nos planejamentos pedagógicos e na prática docente das professoras do CEI Mattos Dourado.

Tudo que foi descrito anteriormente sobre altura foi discutido com a P2, em nosso grupo de estudos, inclusive a localização das notas no teclado. O conceito de altura — grave e agudo — foi absorvido e sua exemplificação feita no teclado também foi executada pela própria professora.

Apesar de ter entendido o conceito dos intervalos de 8^a (de dó a dó), de 5^a (de dó a sol) e de 3^a (de dó a mi), decidimos juntos que a professora poderia trabalhar com a distância entre notas que ela julgasse mais apropriada para que as crianças percebessem bem a diferença. Nesse jogo, o foco não é trabalhar intervalos e sim a diferenciação entre a altura de duas notas. De acordo com o andamento e desenvolvimento dessa percepção, os intervalos poderiam ou não ser inseridos no jogo.

Portanto, decidimos que inicialmente o jogo seria aplicado em seu formato popular, com o uso de saltos ao comando de “céu” e “terra” e só posteriormente seria feita a adaptação, com o uso de notas graves e agudas. Dessa forma, o fato de as crianças já saberem jogar no formato popular funciona como um conhecimento prévio para a chegada do novo aprendizado, proposto pelo jogo em seu formato musical, usando as notas graves e agudas.

Nesse jogo, o som (agudo ou grave) é o signo, que, por sua vez, desperta uma função reversa, representada novamente por movimentos corporais, a saber, um pulo para a frente ao escutar o som agudo e um pulo para trás para representar o som grave. Essa ação pode ser caracterizada como uma notação musical corporal. Mais uma vez, exploramos as entradas sensoriais para reforçar a operacionalização e apropriação do conceito.

Abaixo detalhamos o funcionamento do jogo como:

8.2.3.1 *Pulando nas alturas*

Para esse momento, foram fornecidas as seguintes instruções à professora:

- Trace uma linha no chão;
- Organize as crianças de forma que elas fiquem uma ao lado da outra, em cima da linha;
- Ao toque da nota aguda, as crianças devem pular para frente.
- Ao toque da nota grave, as crianças devem pular para trás.

- As crianças que errarem o pulo saem da linha e se aproximam do professor para agora tocarem, junto com ele, as duas notas para os colegas que ainda estão “pulando nas alturas”;
- O último a ficar será o vencedor.

8.2.4 *Intensidade*

Nesse jogo musical, trabalhamos a intensidade. A intensidade é a propriedade do som que diz se ele é forte ou fraco. Segundo Med, a intensidade é a amplitude das vibrações; é determinada pela força ou pelo volume do agente que as produz. É o grau de volume sonoro. (MED, 1996, p. 12).

Esse jogo musical foi inspirado na brincadeira popular conhecida como “Vivo e morto”. Nessa brincadeira, alternam-se os movimentos de ficar em pé e abaixar-se, ao comando do mediador do jogo. Ao comando de “Vivo!”, as crianças devem ficar em pé; ao comando de “Morto!”, elas devem se abaixar. O último a permanecer sem errar é o vencedor da brincadeira.

Adaptamos esse jogo popular de forma que o som forte represente o “vivo”, e o som “fraco” represente o “morto”. Dessa forma, ao escutar um som forte, a criança deve ficar em pé, e, ao escutar um som fraco, ela deve se abaixar.

Em nosso grupo de estudos, pudemos selecionar alguns objetos da sala, para que as crianças percebessem a diferença de intensidade que eles reproduzem através de seu som. Podemos repetir o mesmo exemplo do jogo anterior, dessa vez observando a intensidade. Uma caneta raspada no arame de um caderno reproduz um som bem mais fraco que o som da batida da mão na mesa do professor. Podem-se criar diversas combinações com materiais do cotidiano. O professor pode pedir para as crianças trazerem de casa, objetos que possam ser utilizados no jogo. Isso estimula a pesquisa de sons.

Dessa vez, além da natureza sonora dos objetos, podemos usar a intensidade da força que usaremos para percutir os objetos ou instrumentos selecionados. Variando a força do toque, obteremos sons mais fortes ou mais fracos. Para isso, qualquer objeto poderá ser usado. Contudo, podemos, também, dispensar os objetos e usarmos o próprio corpo, como, por exemplo, palmas para simbolizar o som forte e estalos de dedo para o som fraco.

Nesse momento da pesquisa, tivemos outro percalço. A pandemia da COVID-19, causada pelo novo coronavírus, mudou não só nossos planos em relação à pesquisa, mas também o rumo da educação em todo o país. Iniciamos repentinamente uma educação remota. As aulas passaram a ser a distância, usando todo e qualquer ferramenta tecnológica que pudesse

ser aproveitada nesse momento. A educação infantil a distância nos trouxe um grande desafio para que pudéssemos aplicar o último jogo da pesquisa.

Nosso grupo de estudos, agora, estava restrito ao contato pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. Dessa forma, o pesquisador se comunicava com a professora, que, por sua vez, repassava as atividades para um novo personagem na pesquisa, as mães dos alunos.

O que teoricamente ameaçava a pesquisa, na verdade, trouxe mais riqueza, pois as mães, conhecendo a brincadeira popular do “Vivo e morto”, absorveram a ideia de “Forte e fraco” no jogo adaptado para a forma musical. A aplicação do jogo foi feita na casa de cada criança, tendo como mediadora a mãe ou responsável de cada criança. Os objetos escolares usados para fabricação de som deram lugar ao som de panelas, pratos, colheres.

Algumas mães tiveram facilidade e usaram utensílios domésticos para representar sons fortes e fracos. Outras demonstraram um pouco de dificuldade, talvez causada pela gravação da brincadeira, o que é comum quando estamos diante de câmeras. Em um contexto geral, o resultado foi animador, como veremos detalhadamente ao longo da descrição na Fase Protagonista.

O que vale destacar aqui é o empenho que a P2, dessa vez em parceria com todas as professoras da escola, teve em ensinar o jogo musical para que as mães aplicassem com as crianças em casa. O jogo musical, agora, saía mais uma vez do ambiente escolar tomando espaço nos lares, através das aulas remotas, impostas pelo isolamento causado pela pandemia.

As mães surgiram na pesquisa como mais um ator no processo educacional. As professoras que, por sua vez, tiveram colaboração do pesquisador, agora tornaram-se colaboradoras dessas mães, e estas aplicavam os jogos musicais com as crianças em casa.

A seguir, detalhamos como ficaria a aplicação do jogo caso ele fosse ser aplicado em sala de aula normalmente.

8.2.4.1 A força do som

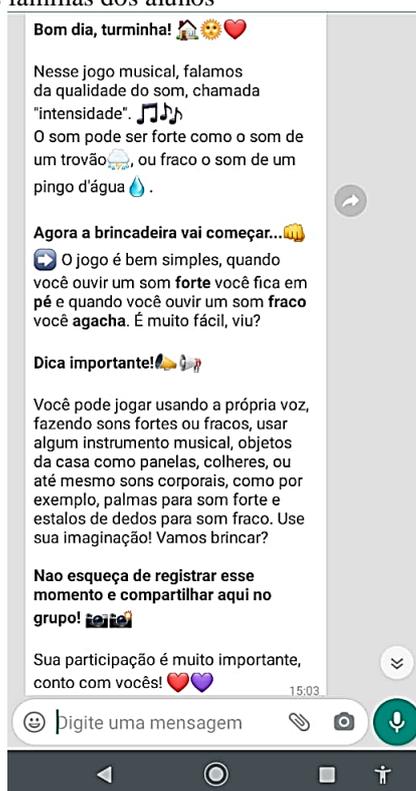
São as seguintes as instruções propostas para esse jogo:

- Organize as crianças em círculo ou em uma linha imaginária, uma ao lado da outra;
- Ao toque do som forte, as crianças devem ficar em pé;
- Ao toque do som fraco, as crianças devem se abaixar;

- As crianças que errarem o movimento saem do círculo ou da linha e se aproximam do professor para, agora, junto com ele, tocarem os dois sons (forte ou fraco) para os colegas que ainda estão escutando a canção “A força do som” (DUDECO..., 2020a);
- O último a ficar será o vencedor.

Agora vejamos como a P2 adequou o texto para que fossem enviados via WhatsApp para as mães, como atividade escolar remota:

Figura 2 – Captura de tela de celular com instruções do jogo enviada pela professora às famílias dos alunos



Fonte: cedido pela professora.

As mães executaram os jogos em suas casas, gravaram e enviaram os vídeos da aplicação para as professoras, que enviaram para o pesquisador.

Novamente, o som (fraco ou forte) funciona como signo, que, ao ser escutado, gera uma função reversa, acionando uma resposta corporal: agachar no som fraco e ficar em pé no som forte. Podemos perceber que o movimento corporal tem um papel fundamental nesse jogo, funcionando novamente como uma notação musical/corporal. Investimos, novamente, na utilização das entradas sensoriais, que auxiliam na apropriação dos conceitos, através da memória corporal, desenvolvida ao longo do jogo.

No próximo tópico, passaremos a tratar da terceira fase da análise de dados, a Fase Protagonista, em que o pesquisador passa a agir apenas como observador, e as professoras assumem o protagonismo da aplicação dos jogos. Vale destacar que a presença do pesquisador nessa etapa já é percebida com bastante naturalidade pelas crianças e, apesar de o pesquisador assumir uma posição de observador, as professoras ficam à vontade para solicitar alguma colaboração, mantendo assim a perspectiva de colaboração adotada na pesquisa, seguindo as ideias da ZDP da teoria vygotskiana.

8.3 Fase Protagonista

Esta fase caracteriza-se pela aplicação dos jogos, agora pelas próprias professoras, ficando o pesquisador apenas como observador. Na fase anterior, a proximal, nosso plano foi que todos os jogos fossem aplicados em colaboração com o pesquisador, para que, nesta fase as próprias professoras os aplicassem, assumindo o papel de mediadora, enquanto o pesquisador tomava o lugar de observador.

Reiteramos que a escolha dos nomes das fases da pesquisa se dá em consonância com a teoria de Vygotsky, em especial, no que concerne à Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI). A Fase Protagonista recebeu esse nome a partir da hipótese de que a professora, tendo passado pela Fase Espontânea, e depois pela Fase Proximal, em colaboração com o professor pesquisador, e utilizando os jogos musicais como ferramenta pedagógica, tenha conseguido desenvolver seus conceitos sobre as propriedades do som propostas nesta pesquisa, através dos jogos, e agora possa ser protagonista no processo de musicalização das crianças de suas turmas de educação infantil, no CEI Mattos Dourado, em Fortaleza.

Durante a aplicação do primeiro jogo, “O sonzinho do animal”, na fase proximal, as professoras perceberam que a utilização dos jogos musicais, no processo de musicalização, diferenciava-se do caráter de performance que as aulas de música para aprender a tocar instrumentos ou as aulas de canto geralmente carregam.

Os jogos musicais trazem a música para o universo do brincar em que a criança está inserida culturalmente e levam o brincar para o universo da educação musical, a qual, por tanto tempo, foi dominada pelo aspecto sisudo e inatingível dos conservatórios de música de feição europeia.

Acreditamos que a musicalização a partir de jogos musicais possibilita que a educação musical adentre na escola, de forma mais espontânea, através do canto, usando o

corpo como instrumento, com a escuta do ponto de vista da apreciação musical, pela formação de repertório, e tendo como principal pano de fundo o brincar, por meio dos jogos musicais.

Pensamos que esse desenvolvimento musical pode ser construído pelas próprias professoras da educação infantil, pois, na primeira infância, não se precisa nem se deve buscar atingir objetivos de performance musical, que além de não recomendados para crianças pequenas, devem ser desenvolvidos e orientados por um professor especialista no instrumento estudado. Nos primeiros anos da infância, é preciso buscar desenvolver a percepção musical das crianças, através da sensibilização ao universo sonoro que as rodeia e que habita nelas mesmas. Acreditamos que isso pode ser feito por um professor da educação infantil, auxiliado previamente por um especialista.

Isso ficou evidente quando as professoras sugeriram que, a partir do segundo jogo (“Quem sou eu?” – Timbre), a primeira aplicação já ficasse sob a responsabilidade delas, reduzindo a Fase Proximal aos encontros do grupo de estudo. Dessa forma, não haveria mais uma aplicação feita pelo pesquisador, para que as professoras, em observação e imitação, pudessem assimilar o funcionamento do jogo e o conceito musical que ele carrega. Agora isso seria feito no grupo de estudos, e a primeira aplicação já passaria a ser feita pelas próprias professoras.

Isso demonstrou a saída da zona de insegurança que apresentaram no começo da pesquisa, em relação a colocarem-se como musicalizadoras dos seus alunos da educação infantil. Nessa fase, as professoras demonstraram mais segurança em cantar, em aplicar os jogos, em propor adaptações, enfim, elas começaram a ficar à vontade para agir como professoras musicalizadoras dos seus alunos. Começaram a vencer o mito de que não eram capazes de levar música para a sala de aula, por não serem musicistas profissionais. A música agora estava presente de forma espontânea e vívida, incluída em sala de aula em formato de jogos, uma abordagem que elas dominam e se sentem seguras para interagir. A autodepreciação da própria voz deu lugar à espontaneidade do canto livre tão comum nas músicas do cancioneiro popular infantil, jogos e brincadeiras comuns na infância e tão necessário para a evolução musical das crianças.

Essa fase da pesquisa, aborda dois momentos, quais sejam:

- A) A aplicação dos jogos musicais feitos pelas próprias professoras, assumindo o protagonismo de musicalizadoras dos seus alunos da educação infantil.
- B) A análise da entrevista feita com as professoras após a finalização da aplicação de todos os jogos.

A seguir analisaremos cada jogo, que referem respectivamente as seguintes propriedades: timbre, duração, altura e intensidade.

8.3.1 Timbre

8.3.1.1 Jogo “O sonzinho do animal”

O jogo musical “O sonzinho do animal” tem como objetivo despertar a percepção auditiva das crianças no que tange à propriedade do som chamada timbre. Essa propriedade é a que nos permite reconhecer a origem do som, ou seja, de onde ele é emitido. Nesse jogo, utilizamos a imitação dos sons dos animais para que, por meio da imitação, as crianças reconheçam qual animal produz aquele som. Esse jogo foi aplicado na Fase Proximal, em colaboração com o pesquisador, em cada sala, primeiro com a P1 e depois com a P2. A partir da observação, as professoras assimilaram o funcionamento do jogo, bem como o conceito de timbre que ele proporciona na vivência empírica.

Para as crianças, não há necessidade de falar sobre timbre ou explicar em palavras o significado de timbre. Para elas, basta que vivenciem a experiência e de forma espontânea, por meio da ação de escuta e percepção proporcionada no jogo musical, iniciem a construção de um conceito espontâneo sobre o timbre.

Para as professoras, o grupo de estudos, aliado à experiência empírica de aplicação do jogo musical com as crianças, proporciona também o início do desenvolvimento do conceito sobre timbre. O nível desse desenvolvimento se dará mediante diversos fatores, desde a sua história de vida e de como a música esteve inserida em sua trajetória, até o grupo de estudos formado durante esta pesquisa, culminando na aplicação dos jogos com as crianças. Portanto, diferentemente das crianças, as professoras carregam mais experiências sociais e culturais e, devido a esses conhecimentos prévios, elas absorvem o conhecimento trazido pelo jogo de forma mais madura. Dessa forma, o mesmo material, aplicado com pessoas diferentes, surtirá diversos resultados, pois cada um carrega em si uma bagagem de experiências que, ao serem confrontadas com novas oportunidades de aprendizagem, geram novos conhecimentos, cada um em seu nível de absorção e abstração.

Para a aplicação nessa fase, as professoras decidiram que as duas turmas seriam unidas, assim elas poderiam trabalhar em colaboração mútua.

Antes de iniciar o jogo, as professoras apresentaram todas as cartas para as crianças, e perguntavam o som respectivo de cada animal ilustrado. Ao perceberem que algum animal

despertava dúvidas sobre seu som em alguma criança ou que havia divergência sobre como era seu som, as professoras incentivavam as crianças para que elas o imitassem todas juntas, até que todas sentissem segurança sobre o som que aquele animal emitia.

Após esse momento, elas iniciaram a explicação das regras do jogo, destacando principalmente a norma sobre respeitar a vez do outro, pois, ao escutar as imitações, mesmo quando ela era feita especificamente para uma das crianças, as outras rapidamente queriam falar sua resposta, e dessa forma interferiam na oportunidade daquela criança. O jogo com regras, como é o caso de “O sonzinho do animal”, permite essa organização, trazendo então, para além da proposta musical inserida nele, outros aspectos, como citou a P1, em relatório feito após a aplicação desse jogo na Fase Proximal:

P1: A brincadeira tornou-se atrativa para todos, tendo em vista que promove a socialização, concentração, respeito ao esperar a vez do outro, colaboração e sensibilização à música.

Posteriormente, as professoras simularam uma sessão do jogo, para que, através de observação e imitação, as crianças pudessem relembrar, no caso daquelas que já haviam jogado na fase anterior, ou aprender, no caso daquelas que estavam vivendo pela primeira vez a experiência com o jogo musical.

Antes de iniciar o jogo regrado, houve um momento de jogo livre, quando as professoras espalharam as cartas no centro da roda e deixaram que as crianças as manipulassem de forma livre, observando as ilustrações, emitindo os sons de cada animal e até interagindo uma com as outras. Dessa forma, as crianças que tinham dificuldade no reconhecimento do animal através da ilustração ou mesmo não se sentiam seguras na imitação do som daquele bicho eram ajudadas pelo colega.

O jogo livre é de fundamental importância na educação infantil e é citado por Brougère quando diz que “o jogo não é estudado por si mesmo, mas porque constitui uma das raras atividades espontâneas da criança que permite a leitura de suas representações e o desenvolvimento das funções semióticas” (BROUGÈRE, 1998, p. 85).

Quando as professoras convocaram as crianças para o início do jogo, estas foram incentivadas para que elas mesmas devolvessem as cartas ao centro da roda com a face voltada para cima, para, assim, dar início à primeira fase, em que a professora imita os animais e as crianças acham as cartas no centro da roda.

A cada vez que a música era cantada, as palmas surgiam espontaneamente, sempre marcando o andamento da música. Destacamos aí a importância do uso de palmas, que gera um

conceito espontâneo sobre ritmo e andamento e a utilização do corpo no processo de educação musical, como postulava Dalcroze, quando desenvolveu a eurritmia, ou seja, a educação musical com o auxílio de movimentos do corpo. Sendo assim, mesmo que esse jogo musical tivesse como foco o timbre, outros aspectos musicais sempre serão vivenciados, pois a música, naturalmente, carrega diversos aspectos que sempre se apresentam conjuntamente. Nesse caso, o aspecto musical sentido foi o andamento, e, por meio das palmas, todos reagiram espontaneamente, conectando-se com a marcação do tempo da canção.

As professoras alternaram-se na imitação dos animais e, nessa primeira fase do jogo musical, deixaram livre a manifestação das crianças, sendo assim, a cada vez que um som de animal era ouvido, qualquer criança poderia responder.

Uma criança sempre se destacava, por responder rapidamente, demonstrando uma boa percepção auditiva e grande desinibição. Em um ponto a professora pediu que ele deixasse que outros colegas respondessem e o nomeou como colaborador, que poderia intervir caso as demais crianças não conseguissem identificar os animais imitados. Aí fica demonstrado o papel do mediador, que age para que o jogo flua de forma coletiva, além de também destacarmos, também, o papel da criança que apresenta mais segurança e que também pode agir como colaborador de outras crianças em dificuldade, assim como postula Vygotsky em sua teoria da Zona de Desenvolvimento Imediato.

Outra prática percebida na ação das mediadoras é que, quando uma criança não se sentia segura durante essa etapa, não participando, elas pediam que a criança em específico tentasse adivinhar o animal imitado e, caso ela não conseguisse, a própria criança pedia que outra mais segura no jogo ou simplesmente mais desinibida pudesse ajudar. Em outros casos, as mediadoras pediam que todos fizessem o som ao mesmo tempo.

Vale ressaltar que esse jogo não tem caráter competitivo, e sim cooperativo, de forma que, quando uma criança não consegue, ela pode passar a vez ao próximo ou ser ajudada, sem nenhum prejuízo ao andamento do jogo.

Em determinado ponto da brincadeira, a empolgação tomou conta do jogo musical e as crianças estavam cantando cada vez com mais intensidade, ou seja, com volume mais alto. Nesse momento, a professora solicitou que todos continuassem cantando com alegria, porém, em um volume mais baixo. Mais uma vez, de forma espontânea, outro aspecto musical se apresenta no jogo musical, que em sua essência busca trabalhar o timbre. Dessa vez, foi a intensidade. As crianças estavam cantando forte enquanto a professora pediu que elas cantassem mais fraco, no que tange ao volume. Essa vivência, através do canto, permite o

desenvolvimento dos conceitos espontâneos sobre intensidade, que, apesar de não ser o foco desse jogo, está em toda e qualquer manifestação musical.

Ao encerrar a primeira fase do jogo, a P2 passa a explicar a segunda fase, quando as cartas estarão colocadas ao centro da roda com a face voltada para baixo, de forma que ninguém possa ver qual animal está representado nelas. Cada criança pode ser convocada musicalmente, com seu nome inserido na letra da música, para que pegue uma carta e, dessa vez, ela mesma imite o animal. As outras crianças devem descobrir qual animal foi imitado. Contudo, a mediadora sempre faz a primeira jogada, para que as crianças aprendam através da imitação, e isso continua dentro dos preceitos da ZDI, de Vygotsky.

Dentre as diversas crianças que participam do jogo, há algumas com necessidades especiais. Uma delas tem autismo, e a professora, após a aplicação, destacou como sua participação foi positiva, do ponto de vista da interação, sociabilização e também no aspecto musical, pois, em nenhum momento, recusou-se a cantar, bater palmas e imitar os animais.

Como nessa fase o nome das crianças é colocado dentro da letra da canção, em alguns casos, houve dificuldade de adaptação da métrica. De acordo com Med, métrica é a técnica musical que trata da estruturação do ritmo e da melodia (MED, 1996, p. 128). Ou seja, a métrica trata da acomodação de notas, no caso das canções, representados pelas palavras, em determinado intervalo de tempo. Algumas crianças tinham nomes mais extensos, os quais tinham de ser acomodados no mesmo espaço dentro da canção em que originalmente existia uma palavra menor. Para isso, era necessário que houvesse uma adaptação na métrica da canção, e as professoras esforçaram-se para que todos os nomes das crianças fossem encaixados dentro da métrica da canção utilizada no jogo musical.

Outro aspecto relevante observado pelas professoras foi que, no ato da imitação dos animais, a exploração do som a letra “s”, ao imitar o som da cobra sibilando, ou o som da letra “z”, ao imitar o zumbido da abelha, dentre tantos outros sons onomatopéicos, colaborava também como exercício que favorece a dicção. A P1 destacou isso em sua fala: “Isso trabalha até a dicção das crianças”.

Ao finalizar as duas etapas desse jogo musical, as professoras ainda sugeriram uma nova etapa, dessa vez competitiva. Elas pediram que todas as crianças ficassem sentadas em um dos lados da sala e colocou sobre uma cadeira, no lado oposto, duas cartas com ilustrações de dois animais diferentes. Ao emitir o som com a imitação de um daqueles animais, duas crianças, previamente escolhidas por elas, deveriam correr até a cadeira onde estavam as cartas, e quem pegasse primeiro a carta correspondente ao animal imitado ganharia o desafio.

As duas professoras protagonizaram o primeiro desafio. O som foi feito por uma outra professora assistente que participou do jogo até o final sempre fazendo as imitações. Todas as crianças participaram desse formato do jogo. Isso demonstrou que as professoras não só absorveram o conceito do jogo, como também foram capazes de sugerir novas possibilidades de exploração sonora utilizando o mesmo material.

8.3.1.2 Jogo “*Quem sou eu?*” (timbre)

Esse jogo também trabalha o conceito de timbre, com a diferença de que, ao passo que som utilizado na primeira etapa é a própria voz dos participantes, na segunda são os sons alguns instrumentos.

Na primeira etapa, as crianças cantam em roda de mão dadas, enquanto uma delas fica no centro do círculo com os olhos vendados. Assim que a música acaba, uma das crianças que está na roda (escolhida pela mediadora) faz a seguinte pergunta: “Quem sou eu?”, para que aquela que está vendada e no meio da roda reconheça quem falou apenas pelo timbre de voz, ou seja, pela identidade sonora que cada voz possui.

Na segunda etapa, o processo é o mesmo, porém a voz que faz a pergunta ao final da música: “Quem sou eu?”, é substituída pelo som de algum instrumento que será tocado pelas mediadoras. Obviamente, os instrumentos utilizados foram previamente apresentados às crianças que tiveram um contato com eles, tocando-os para que se familiarizem com o som de cada um e aprendessem o seu nome.

8.3.1.2.1 1ª etapa – Reconhecimento de timbre de voz

Antes de iniciar a primeira etapa do jogo, a P1 explica as regras do jogo, usando a venda nos olhos, enquanto a P2 escolhe uma criança, para que, fazendo a pergunta, a professora possa reconhecê-la através do seu timbre de voz.

Logo que iniciam a canção que rege o jogo, todos giram ao redor da pessoa que está vendada ao centro e batem palmas marcando o andamento da música. Segundo Med, andamento “é a indicação de velocidade que se imprime à execução de um trecho musical.” (MED, 1996, p. 187). Apesar de essa ação ser intuitiva, ela favorece muito no desenvolvimento espontâneo a respeito do conceito de andamento, mas também sobre ritmo e futuramente sobre valores de figuras de tempo, que são usadas na escrita musical. Algo muito simples, porém carregado de significado musical.

Como fizeram no primeiro jogo musical, as duas professoras iniciaram este segundo momento exemplificando as regras, ou seja, a P1 ficou com olhos vendados enquanto a P2 apontou uma criança, que fez a pergunta “Quem sou eu?”. A P1 reconheceu o timbre da criança que falou, que por sua vez foi ao centro da roda e foi vendada, dando continuidade ao jogo. Essa técnica de aprendizado por imitação é fundamental na educação infantil de acordo com os preceitos vygotskianos.

Nesse jogo, as crianças giram enquanto cantam, e as professoras perceberam que, para girar, seria melhor que todos dessem as mãos, porém isso impossibilitou as palmas. A P2 sugeriu que as marcações fossem feitas com os pés, dando passos firmes. Depois, ela ainda incluiu a alternância entre um passo firme e um passo mais fraco. Intuitivamente, ela sentiu a marcação do compasso binário (2/4), em que o primeiro tempo é forte, e o segundo tempo é fraco. O compasso binário se caracteriza pela divisão de tempo de uma música em compassos de dois tempos para cada compasso. Nesse exemplo, cada passo simbolizava a marcação de um tempo, sendo que o passo forte simboliza o tempo forte, e o segundo passo simboliza o tempo fraco. Essa ação foi espontânea e de grande sensibilidade musical da P2. Apenas com esse movimento, as crianças podem desenvolver conceitos espontâneos de andamento e de marcação do compasso binário.

Esse jogo foi aplicado no pátio, pois, como as duas turmas estavam unidas e havia a necessidade do giro, a sala de aula não tinha espaço suficiente. O barulho do ambiente acabou comprometendo um pouco o desenvolvimento do jogo, pois, como se trata de uma ação de escuta, o excesso de barulhos externos dificulta a observação dos timbres de vozes. Isso foi percebido quando a P2 solicitou às crianças que, ao fazer a pergunta “Quem sou eu?”, falassem com um pouco mais de volume.

Na tentativa de resolver a dificuldade imposta pelo ambiente sonoro naquele momento desfavorável, a P1 trouxe uma pequena caixa de som e um microfone. Isso resolveu o problema da dificuldade de escuta, porém criou outra dificuldade. O equipamento mudava um pouco do timbre da voz das crianças, voltando a prejudicar o reconhecimento a partir da escuta. O que afinal funcionou foi fazer que a criança se aproximasse da outra que estava vendada e falasse mais próximo ao ouvido. Essa ação solucionou o problema, e demos continuidade ao jogo.

Quando alguma criança apresentava dificuldade para reconhecer o timbre vocal do colega, a professora dava três dicas, referentes às características da criança que falou. Houve um caso em que a criança vendada não conseguiu reconhecer o timbre vocal do colega, e a professora, tirando a venda, mostrou quem estava falando e passou a vez para outra criança. Reiteramos que esse jogo não tem caráter competitivo, portanto, não há problema quando

alguma criança não consegue descobrir quem está falando. Ela apenas retorna ao círculo e o jogo continua.

Algumas crianças não quiseram participar indo ao centro para serem vendadas, porém quiseram participar apenas cantando no círculo. Isso é comum, e Kodály aconselha que, nesses casos, não se deve forçar, deixando que a criança, ao seu tempo, se encoraje para participar. O professor deve ter paciência e não forçar a participação. Foi o que fez a P1, que ao perceber que algumas crianças estavam tímidas, não insistia, porém, voltava a convidá-las ao perceber que já se sentiam mais seguras.

Outro aspecto percebido pela P1 foi que algumas vezes o timbre era reconhecido pela criança vendada, porém ela não sabia o nome da criança que estava falando. Desta forma, ela retirava a venda e pedia que a criança apontasse a dona da voz que havia falado. Essa foi uma excelente observação e que deu muita fluidez ao jogo, que tem como foco principal o reconhecimento do timbre.

Ao final, quando todos já tinham participado, a P2 pediu que sentassem e propôs uma nova abordagem no jogo. Ela trouxe alguns objetos usados pelas crianças na rotina escolar e percutiu esses objetos um contra o outro ou no chão, produzindo sons. Os objetos foram, respectivamente: um par de peças de madeira de um jogo de montar, duas tampinhas de garrafa pet descartável, um par de cones de plástico (de linha de costura) e duas colheres. Ela mostrou os sons tanto percutindo um contra o outro como batendo no chão. E depois reiniciou o jogo musical, dessa vez usando os sons desses objetos. A criança vendada, ao ouvir o som, deveria identificar de qual objetos ele estava sendo originado.

Usar objetos do cotidiano escolar em aulas de música é de grande riqueza para o desenvolvimento da criatividade e da percepção auditiva, visto que o som está em todo lugar, e basta que fiquemos atentos. O estudo da “paisagem sonora” foi difundido fortemente pelo educador musical Murray Schafer, em seu livro **O ouvido pensante**, em que ele destacava o uso de diversos objetos para a prática musical, além de perceber os sons naturais do ambiente (SCHAFER, 2011).

Mais uma vez, as professoras demonstraram que absorveram o conceito de timbre ao proporem uma nova abordagem para o jogo musical apresentado. A segurança em diversificar as possibilidades sonoras e de propor novas abordagens ao jogo musical demonstra a segurança que elas estavam adquirindo durante o processo da pesquisa. Aos poucos, cada uma delas sentia-se mais confortável no papel de musicalizadoras de seus alunos na educação infantil.

Uma última observação relevante na aplicação desse jogo é que, ao final, as crianças insistiram em retornar ao primeiro jogo, “O sonzinho do animal”. O jogo, que foi apresentado

às crianças em encontros anteriores, havia marcado sua memória e eles queriam voltar a jogá-lo. Esse processo de repetição é comum no ato jogar e é a partir dessa repetição que ele se integra à cultura e torna-se tradição. Nesse caso, “O sonzinho do animal” estava sendo integrado à cultura daquela comunidade escolar, podendo, a partir dali, ser disseminado nas proximidades por meio do contato das crianças com sua comunidade. Outro aspecto importante referente ao pedido de repetição do jogo é o caráter agregador do jogo na educação. A cada repetição, há mais descobertas e aprendizados e isso se dá de forma divertida e espontânea, e aí está a riqueza de utilizar jogos na educação infantil.

8.3.1.2.2 2ª Etapa – Reconhecimento de timbre de instrumentos

Nessa etapa, a voz foi substituída pelo som de instrumentos musicais. Inicialmente, todos os instrumentos que foram utilizados no jogo foram apresentados para as crianças, que tiveram a oportunidade de conhecer seus sons, aprender seus nomes e tocá-los.

Os instrumentos escolhidos para o jogo foram todos de percussão, pois estes são mais adequados para aulas de musicalização infantil. Dentre eles, podemos destacar pandeiro, pratos, maracas, clavas, triângulo, reco-reco, guizos, entre outros.

Novamente, a técnica utilizada para que as crianças aprendessem a jogar é a da imitação. A P1 colocou a venda nos olhos, e a P2 tocou os pratos, de modo que a P1 identificou o som falando o nome do instrumento. As crianças, tendo vivido a experiência do mesmo jogo com a voz e agora vendo o exemplo com os instrumentos, logo compreenderam e assim o jogo teve início.

Uma das dificuldades encontradas no começo foi que as crianças demonstravam saber qual instrumento estava sendo tocado, porém não tinham assimilado ainda o seu nome. A P2 resolveu pedir que a turma ajudasse e assim aconteceu algumas vezes, quando alguma criança não conseguia lembrar o nome.

Uma alternativa encontrada pela P2 foi deixar a criança tocar o instrumento ainda vendada, para, através do tato, sentir a textura e o formato e assim facilitar o reconhecimento.

As melhores estratégias para resolver o problema gerado pelo fato de as crianças saberem o instrumento que está originando o som, mas não lembrarem o seu nome, partiram da P2. A primeira estratégia foi pedir para que as crianças, antes de serem vendadas, apontassem os instrumentos que ela ia chamando pelo nome. Repetia esse processo algumas vezes e, só depois de perceber a segurança da criança em identificar cada instrumento, ela colocava a venda

em seus olhos. O instrumento era tocado, e a criança identificava-o pelo nome que havia recentemente treinado com a professora.

Entretanto, se mesmo assim a criança ainda não conseguisse dizer o nome do instrumento, após escutar seu som, a P1 tirava a venda da criança e pedia para ela apontá-lo. Essa foi a saída que resolveu essa questão de dificuldade com o nome. Percebemos que, na maioria dos casos, as crianças sabiam a origem do instrumento e a dificuldade restringia-se apenas a identificá-lo pelo nome. Essa dificuldade foi sendo sanada ao longo das aplicações e usando a estratégia desenvolvida pela P2.

A desenvoltura em elaborar as estratégias necessárias para o bom desempenho da turma no jogo musical “Quem sou eu?”, em sua segunda fase, demonstrou que as professoras tanto assimilaram o conceito de timbre, como também foram capazes de operar esse conceito de diversas maneiras durante aplicação dos dois jogos propostos para essa propriedade do som.

A seguir analisaremos outra propriedade, chamada duração, através da aplicação do jogo “Festa do Som”.

8.3.2 Duração

8.3.2.1 Jogo “Festa do som”

Esse jogo trabalha a propriedade da duração do som, ou seja, o seu tempo de reprodução, que pode ser longo ou curto. Para esse jogo, utilizamos as mesmas cartas usadas em “O sonzinho do animal”.

As crianças se sentaram em roda e, enquanto cantavam, um boneco do personagem “Dudeco e sua Turma” passava de mão em mão. Ao final da canção “Festa do som”, a criança que ficasse com o boneco escolheria duas cartas que estavam no centro da roda, sendo que uma delas deveria representar um animal que emitisse som longo e outra de um animal que emitisse som curto. A mediadora só interferia se necessário.

Antes do início do jogo, a professora mantém a técnica de explicar através do exemplo, pegando seu par de cartas e demonstrando o som longo e o som curto que havia escolhido.

A P2 sugeriu uma maneira de representar visualmente a duração do som, através do corpo, com movimentos dos braços. Ela esticava seu braço para cima enquanto emitia o som, para dar uma ideia de sua duração. Em sons mais curtos, o movimento era menor e em sons mais longos, o movimento do braço era maior. Esse movimento foi naturalmente incorporado

pelas crianças, que, imitando a professora, mexiam seus braços enquanto o som da imitação durasse. As cartas já utilizadas saíam do jogo, para que não houvesse repetição de sons.

Quando as crianças tinham dificuldade em escolher um par de sons longo e curto, as professoras pediam para que ele apontasse inicialmente um som curto, como um piado de um pintinho e depois, em comparação a esse som, escolhesse outro bem mais longo, como o uivo de um lobo. Geralmente, as outras crianças sempre ajudavam, em caso de dúvida de alguém. A colaboração das crianças que aprendiam mais rápido foi presente em todas aplicações e demonstrou efetividade na facilitação de compreensão daqueles que tinham dificuldade.

Em determinado momento, a P1 percebeu que a criança estava confusa, pois o animal que uma vez foi qualificado como aquele que produz som longo depois foi caracterizado como produtor de um som curto. E daí criou-se a oportunidade de explicar que essa distinção é sempre feita em comparação, ou seja, o miado de um gato é mais longo que o cricrilar de um grilo, porém é mais curto que o uivo de um lobo. Então, a depender de com qual som o miado do gato está sendo comparado, ele pode ser um som longo ou um som curto.

Ao final do jogo, executado da forma como foi planejado durante o grupo de estudos, a P2 propôs uma nova abordagem. Mais uma vez, ela sugeriu um movimento corporal para indicar a duração do som. O som curto foi representado por pequenos saltos que eram executados na medida que cada som era ouvido. O som longo foi representado pela ação de correr enquanto durasse o som. Ela escolheu uma dupla de cartas e uma dupla de crianças. Cada criança representaria uma carta. Ao escutar a professora fazer o som longo, a criança que representava aquela carta correria em linha reta, enquanto ouvisse o som, por exemplo, do mugido de uma vaca. Por sua vez, a outra criança, que representava o som curto, deveria dar um salto para cada som escutado, como, por exemplo, o do latido de um cachorro. Dessa forma, a professora demonstrou que a criança que representou o som longo percorreu uma distância mais longa, enquanto a outra criança que saltou representando o som curto, percorreu uma distância mais curta. Sua ideia era representar visualmente, através da distância percorrida pelas crianças, a ideia de som longo e som curto.

Essa estratégia desenvolvida pela P2, para usar o corpo em função da educação musical, nesse exemplo específico, para representar a duração, mais uma vez, se encaixa perfeitamente com as ideias de Dalcroze, sobre o corpo na educação musical, já citadas nesse trabalho.

Ao final desse jogo, mais uma vez as crianças pediram para jogar o “O sonzinho do animal”, o primeiro jogo aplicado nesta pesquisa e que trabalha o conceito de timbre. Isso demonstra que o jogo foi aceito pelas crianças e que estava se consolidando como uma prática da cultura do brincar daquela escola. Quando as crianças escolhem “O sonzinho do animal”

como uma atividade ou ocupação voluntária, elas confirmam as ideias de Huizinga, que acreditava ser uma característica fundamental do jogo a escolha voluntária do jogador por participar submeter-se às suas regras. Esse pensamento coaduna com as ideias de Kodály, que aconselhava que as crianças não fossem obrigadas a jogar e que o professor se revestisse de paciência para que naturalmente elas se encantassem e fossem conquistadas pelo jogo, participando por vontade própria

8.3.3 *Altura*

8.3.3.1 *Jogo “Pulando nas alturas”*

Essa foi a terceira propriedade do som apresentada às crianças através do jogo musical “Pulando nas alturas” (DUDECO..., 2020c). A ideia desse jogo partiu de uma adaptação do jogo popularmente conhecido como “Céu e Terra”. Como já explicamos anteriormente, no jogo em seu formato original, ao comando da palavra “Céu” a criança pula para a frente, ao passo que, ao escutar a palavra “Terra”, ela deve pular para trás.

No jogo musical “Pulando nas alturas”, a palavra “céu” foi substituída pela nota aguda, e a palavra “terra”, pela nota grave. Dessa forma, ao escutar a nota aguda, a criança pula para frente, fazendo alusão ao “céu” no jogo em seu formato original. E ao escutar a nota grave, a criança deve pular trás, como pularia com o comando da palavra “terra”, no jogo em seu formato original. A conexão que estabelecemos entre o jogo em seu formato popular e em sua adaptação para o formato musical se dá no comando. A palavra “céu”, que remete ao alto, foi substituída pela nota aguda, ou seja, notas altas, que são grafadas na parte superior do pentagrama. A palavra “terra”, que remete ao solo, ou seja, a parte mais baixa, foi substituída pela nota grave, ou seja, notas baixas, que são grafadas nas partes mais inferiores do pentagrama.

Nesse momento da pesquisa, a P1 foi transferida do CEI Mattos Dourado para outro setor da Secretaria Municipal de Educação. A partir de então, apenas a P2 continuou a participar efetivamente da pesquisa. Continuamos a ter intervenções de assistentes durante a aplicação dos jogos, porém, elas não participavam de nosso grupo de estudos.

Outro fator prejudicial foi a troca da assistente da P2, que também havia sido transferida. Em seu lugar, foi enviado um assistente, do sexo masculino, que deixou a P2 um pouco desconfortável, de acordo com seu próprio depoimento. Era o único funcionário do sexo masculino que trabalhava na equipe de pedagogas, até então. Todas essas mudanças abalaram

um pouco a professora, porém a pesquisa continuou e o encontro do grupo de estudo continuou, e aplicamos o jogo “Pulando nas alturas”, que trabalha o conceito de altura, em música.

O instrumento utilizado nesse jogo, para a execução das notas, foi o piano. A professora teve prévia orientação da localização das notas no teclado, durante os encontros no grupo de estudos.

Inicialmente, a P2 colocou todas as crianças sobre a linha e pediu que todos dessem as mãos. Ela também ficou de mãos dadas com as crianças para que todos pulassem juntos ao comando das notas graves ou agudas. Como a P1, não estava mais presente ela precisou de ajuda para que ela pudesse ajudar as crianças a pular ao ouvir as notas, enquanto alguém tocasse as notas ao piano. O novo assistente não havia participado do grupo de estudos e não detinha o conhecimento necessário para executar as notas. O pesquisador, nesse momento, agiu como colaborador, a pedido da professora, tocando as notas, enquanto ela orientava as crianças.

Quando as crianças entenderam a dinâmica de jogo, a P2 assumiu o piano, e o pesquisador voltou à posição de observador. A professora passa então a eleger duplas de crianças para jogarem, enquanto as outras esperavam.

O novo assistente, não compreendendo o significado do jogo, passa a pular com as outras crianças de forma aleatória, comprometendo o desenvolvimento da atividade. Isso demonstra que, sim, acreditamos que um professor não especialista em música pode desenvolver atividades musicais na educação infantil, de forma satisfatória, porém, a prévia capacitação com um professor especialista em música é fundamental, para que isso ocorra de forma estruturada e obtenha resultados do ponto de vista musical.

A P2 pede que apenas as crianças que ela convocar devem ir à linha para o desafio das notas. Inicialmente, ela pronuncia o comando “pra frente”, enquanto toca a nota aguda e “pra trás” quando toca a nota grave, como estratégia de colaboração com as crianças. Aos poucos, ela vai suprimindo o comando vocal e deixa apenas a nota guiar o pulo das crianças. Essa estratégia foi satisfatória e incentivou todos os participantes até que eles adquirissem segurança.

Durante o grupo de estudos, a P2 foi orientada sobre a disposição das notas no teclado. Um dos conhecimentos adquiridos foi sobre a “oitava” que é a distância entre uma nota, por exemplo o dó, até o próximo dó que surgir na sequência. Vejamos: DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ, SI, DÓ. O segundo dó dessa escala é a oitava nota da sequência e, por isso, a distância do primeiro ao último é chamada de “oitava”. Na aplicação do jogo ela optou por tocar duas notas dó separadas por um intervalo de três oitavas, ou seja, três vezes a sequência de notas descrita acima. Assim, as notas teriam uma boa distância de altura e seriam facilmente diferenciadas, sendo uma mais grave e outra mais aguda.

Mais uma vez, observamos que o ambiente barulhento da escola desfavorecia o desenvolvimento do jogo, pois se trata de um jogo de escuta e, por vezes, o burburinho e sons externos atrapalhavam ou até impediam a escuta das notas tocadas.

Outra estratégia observada, na ação da P2 para orientar as crianças foi incorporar os gestos corporais ao tocar. A cada nota aguda, ela gesticulava com o braço, indicando ascendência, ou seja, que as crianças deveriam pular para frente. Ao tocar a nota mais grave, ela também indicava, com o braço, que o pulo deveria ser para trás. Isso era feito de forma completamente espontânea e nos mostra que a P2 absorveu o conceito de altura proposto pelo jogo.

Consideramos que todas as estratégias desenvolvidas pela P2, para o bom desenvolvimento do jogo “Pulando nas alturas”, indicam que houve tanto a compreensão, quanto foi desenvolvida também a capacidade operar com esse conceito.

Após a primeira aplicação desse jogo, iniciou-se o isolamento social, decretado pelo governo, devido à pandemia de Covid-19, causada pelo novo coronavírus

Tínhamos um desafio pela frente! Como finalizar a pesquisa, em meio a um isolamento social rígido? Na próxima seção, demonstraremos como conseguimos aplicar o último jogo musical, proposto nessa pesquisa. O jogo chama-se “A força do som” e trabalha o conceito da propriedade do som chamado intensidade.

8.3.4 Intensidade

8.3.4.1 Jogo “A força do som”

Essa foi a última propriedade do som, e, portanto, o último jogo musical abordado nesta pesquisa. A intensidade determina se o som é fraco ou forte, ou, falando em termos mais usuais do nosso cotidiano, refere-se ao volume do som.

A ideia desse jogo partiu de uma adaptação de um jogo popularmente conhecido como “Vivo e Morto”. No jogo em seu formato original, ao escutar o comando da palavra “vivo”, a criança deve ficar em pé, e ao escutar a palavra “morto” ela deve agachar-se. Na adaptação feita para tornar-se um jogo musical, a palavra “vivo”, foi substituída pelo som forte, enquanto a palavra “morto” deu lugar ao som fraco.

Nesse ponto da pesquisa, como já dissemos, foi decretado um isolamento social rígido em nosso estado, e não foi possível a aplicação do jogo com as crianças na escola. O grupo de estudos se restringiu ao contato pelo WhatsApp. A P2 sugeriu que as orientações acerca do jogo

fossem dadas de forma remota, aos responsáveis, também por meio de mensagem de WhatsApp. Dessa forma, a professora orientou através de mensagem de texto, áudios e ligações. Enviou a música usada no jogo através de link do Youtube e solicitou que as mães tentassem aplicar o jogo com seus respectivos filhos e filhas.

A P2 comentou que muitas delas conheciam o jogo em seu formato popular e logo compreenderam a proposta do novo jogo, dessa vez adaptado para o formato musical. Nesse aspecto, o fato de usarmos algo oriundo da cultura popular nos beneficiou, pois, diante da dificuldade imposta pelo distanciamento, a cultura popular nos aproximou, de modo que o jogo pôde ser aplicado por pais e mães, devido ao fato de ser uma brincadeira que fez e faz parte do contexto histórico, cultural e social da comunidade.

Algumas mães enviaram vídeos de seus filhos jogando ao som da música, sendo executada por meio do link de Youtube. Reiteramos que o uso de aparelhos de som deve ser sempre uma alternativa de apoio e que o canto é a melhor ferramenta no processo de musicalização das crianças. Entretanto, diante da situação imposta, e levando em consideração que as mães estavam diante de um novo desafio, cada vídeo enviado com a tentativa de execução do jogo nos animava.

Recebemos o primeiro vídeo de uma mãe que, entendendo a proposta de usar sons fortes e fracos, desvincilhou-se do uso do link com a música e muniu-se de utensílios domésticos para jogar com seu filho. Ela escolheu panelas para fazer o som forte e colheres para fazer o som fraco. Posicionou a câmera do celular para seu filho e iniciou a alternância de sons fortes e fracos, feitos pelas panelas e colheres. A criança, por sua vez, seguiu corretamente a regra do jogo ficando em pé ao escutar o som forte e agachando-se ao escutar o som fraco. Percebemos, então, que a P2 havia conseguido explicar o conceito de intensidade para essa mãe, de forma que ela, absorvendo a ideia, operou com os materiais disponíveis em sua casa.

A P2 também explicou o funcionamento do jogo para suas colegas pedagogas, que o adotaram como atividade remota, junto aos pais e mães das crianças.

É claro que o resultado da aplicação do jogo feito em casa com pais e mães, em relação ao jogo aplicado pela professora na escola, apresenta uma diferença em relação à didática usada. Vale ressaltar que a professora pedagoga é uma profissional preparada para lidar com educação, no caso da P2 de crianças da educação infantil. O que temos de salientar aqui é a atitude e o esforço que ela teve em repassar o conhecimento adquirido durante a pesquisa para os responsáveis pelas crianças.

Consideramos que o fato de os pais e mães conhecerem o jogo em seu formato popular funcionou como conceito espontâneo, favorecendo sua compreensão, para que pudessem, a

partir disso, assimilar a adaptação feita para o contexto musical. Tudo isso entra em conformidade com o arcabouço teórico vygotskiano utilizado nesta pesquisa, no que diz respeito à ZDI e à formação de conceitos.

Levando em consideração que a P2 conseguiu, dentro do que era possível, executar o último jogo, orientando os responsáveis pelas crianças de sua turma e dividindo o conhecimento adquirido durante a pesquisa com suas colegas pedagogas, chegamos à conclusão de que, no que tange à intensidade, enquanto propriedade do som, a professora também assimilou o conceito e foi capaz de operá-lo.

8.3.5 *Vamos conversar novamente*

Passadas as três fases da pesquisa, respectivamente, a Fase Espontânea, em que pude conhecer a escola e toda a equipe e, através de entrevista, as professoras falaram sobre sua história e como a música acompanhou suas vidas; a Fase Proximal, quando criamos nosso grupo de estudo para discutir sobre os jogos e a melhor estratégia de aplicação com as crianças que faziam parte das suas turmas de Educação Infantil III; e por último, a Fase Protagonista, quando as professoras assumiram o protagonismo de musicalizadoras de suas crianças, aplicando os jogos musicais em sala de aula, entramos na última etapa da pesquisa, a última entrevista.

Apesar de ter se afastado do CEI, e conseqüentemente da pesquisa, nos dois últimos jogos, a P1 também se prontificou a participar da entrevista final, visto que ela viveu a maior parte do processo conosco. Então as duas professoras foram novamente entrevistadas.

Ainda em isolamento radical, decretado devido a pandemia de Covid-19, a entrevista foi feita a distância, através de mensagens de áudio, o que não tirou a emoção daquele momento, em que, juntos, lembrávamos e analisávamos o que construímos durante a pesquisa, que não se resumiu em estratégias educacionais, mas sim em uma amizade que ainda frutificará em outras jornadas, em outros diálogos, em outros encontros musicais.

As professoras relataram que, após a experiência vivida com os jogos musicais, passaram a enxergar e entender a musicalização infantil de uma maneira completamente diferente de como viam antes. A P1 destacou a mudança da sua percepção sobre a musicalização na educação infantil, ao perceber que, nessa fase, a sensibilização ao universo sonoro através do desenvolvimento da percepção auditiva se sobrepõe à ideia de ensino musical performático:

P1. Mudou completamente a minha visão, porque antes da sua chegada, antes da proposta, a ideia que eu tinha de jogos musicais era uma educação musical, e não uma

sensibilização, não aproximação das crianças com o universo musical, com os instrumentos... Mudou por completo. A forma que eu via a música na educação infantil, era uma forma sistematizada, era um método. E eu aprendi que não é um método, é um olhar sensível. É isso que muda completamente. Não é eu querer que a criança toque algum instrumento, mas fazer que a criança desperte para algum gosto sensível musical. Isso aí eu vou carregar pra vida.

A P2 também demonstrou que mudou sua forma de enxergar a educação musical infantil na escola, ao perceber que a musicalização pode interferir em diversos aspectos para além do universo musical, confirmando seu potencial interdisciplinar e socializador:

Hoje eu vejo a aula de música totalmente diferente de como eu achava antes. Era como se antes só tivesse uma finalidade, sabe, a aula? No entanto, depois da prática dos jogos, das brincadeiras musicalizadas, eu percebi que abriram-se [sic] infinitas possibilidades de explorar o desenvolvimento das crianças, através dessas brincadeiras, desses jogos.

Ela destacou, principalmente, o caráter interativo dos jogos, que levava as crianças a se desinibirem e interagirem mais entre elas, inclusive aquelas mais tímidas.

Percebi que as crianças socializavam mais, interagiam mais, participavam, mesmo aquelas mais inibidas, né, aquelas mais envergonhadas, de forma bem intuitiva. Isso foi bacana demais. Foi um avanço pra mim. Uma luz assim que... é como se clareasse tudo. Na verdade, é um excepcional recurso pedagógico, esses jogos.

A P1 ressaltou, também, o resultado positivo que os jogos musicais proporcionaram para seus alunos especiais. De acordo com ela, o envolvimento deles nos jogos a surpreendeu, e ela atribui isso ao caráter agregador que foi construído, na união da música e do brincar:

Primeiro de tudo, o encantamento das crianças, o envolvimento da turma, que a gente conseguiu envolver, mesmo que num período curto de tempo, mas as crianças com deficiências, crianças com autismo, e isso foi muito importante... Isso me chamou muito atenção, o envolvimento de todos.

Em relação ao envolvimento das crianças durante as aulas de musicalização, a P2 observou que, a depender do jogo aplicado, diversos aspectos foram trabalhados, desde o

simples ato de aprender a esperar sua vez de jogar, até lidar com a frustração, que também foi ressignificada, tornando-se oportunidade de novos aprendizados.

As interações, os diálogos, os movimentos, a linguagem, a expressão oral, corporal, os desafios que elas tinham que ter, a cada jogo. Até as frustrações ajuda [sic] a compreensão, entendeu? O aprender a esperar, que trabalha a tolerância. Aí entra uma série de valores que pode tá inserido nos jogos e a gente pode tá trabalhando com a criança. Tudo isso de forma dinâmica, leve, espontânea.

Como já dissemos ao longo do texto, um dos alicerces teóricos da nossa pesquisa é Vygotsky, que desenvolveu a teoria da ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato), já comentada anteriormente. Vygotsky sugere que o que pode ser feito hoje, através da colaboração de um professor, amanhã pode ser executado de forma autônoma. A colaboração do professor é de fundamental importância para que, através da observação e imitação, aquele que está aprendendo consiga assimilar da melhor forma o novo conhecimento. As professoras comentaram sobre a importância do papel do pesquisador, como professor especialista em música, agindo em colaboração com elas, nesta pesquisa:

P1. Porque uma coisa que foi primordial, Dudeco, foi a tua presença, e a tua orientação. Eu poderia ter feito algum curso, poderia ter baixado tutorial na internet, mas você estar junto com esse olhar atento, com essa escuta, que a gente chama de escuta, não a escuta audível, pelos ouvidos, mas uma escuta que vai para além. É a escuta do movimento, do olhar da criança, do toque, do sorrir, do chorar, de algumas vezes se recusar. Isso fez com que a gente se atentasse pra algumas coisas, como por exemplo, o momento certo de proporcionar essas vivências para crianças, o tempo, porque elas têm o tempo delas também, que é completamente diferente do nosso.

P2. Eu acho que você me ajudou muito a ter essa percepção. A enxergar a musicalização de forma mais clara, mais transparente. Para hoje eu responder que sim, que um pedagogo pode, sim, ensinar esse processo, mesmo não sendo especialista de música.

A teoria vygotskiana sobre a construção dos conceitos diz que os conceitos espontâneos, aqueles adquiridos em situações empíricas do cotidiano, devem amadurecer ao máximo, para que assim possam dar suporte à chegada dos conceitos científicos adquiridos posteriormente na escola. Dessa forma, inicialmente, uma criança aprende a falar convivendo com seus familiares e pessoas próximas e só depois, na escola, ela aprenderá os códigos usados para a grafia e leitura

dessa linguagem que ela adquiriu espontaneamente. Nesse caso, o ato de falar, adquirido de forma empírica, funciona como conceito espontâneo, que facilita a chegada do conceito científico, representado pela escrita, desenvolvida na escola. Os conceitos espontâneos, de estágios inferiores, são de grande importância para o desenvolvimento futuro de conceitos científicos de estágios superiores.

Os jogos musicais são estratégias didáticas, que visam oportunizar a criança a desenvolver conceitos espontâneos acerca das quatro propriedades do som estabelecidas para esta pesquisa. As professoras reconheceram o caráter de aprendizado musical espontâneo que os jogos musicais proporcionavam e relataram como isso colaborou no desenvolvimento musical das crianças.

P2. Porque assim, antes eu não conseguia enxergar essas infinitas possibilidades que a musicalização pode trazer para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Porque a música, ela facilita. E depois das interações, eu vejo o quão imprescindível é pra expandir esse processo de evolução, de desenvolvimento, de amadurecimento. De acordo com os jogos propostos a criança vai tendo mais percepção, mais atenção, vai se envolvendo mais, vai se movimentando mais. E isso tudo de forma bem espontânea, bem intuitiva, criativa.

Em outro trecho, mais uma vez, a professora destaca a espontaneidade, como um fator positivo para o aprendizado musical das crianças, através dos jogos musicais.

P2. Percebi que, mesmo as crianças não entendendo os conceitos, em si, mas a cada jogo proposto, as crianças iam assimilando as brincadeiras, e aí iam aguçando a sensibilidade do ouvir, do sentir, do toque, né, tudo isso através dos sons, que a gente ia propondo.

A sensação de incapacidade e não pertencimento musical que foi apresentado na Fase Espontânea, deu lugar, ao longo da pesquisa, ao desenvolvimento de uma autoaceitação como professora musicalizadora e ao pertencimento de uma personalidade musical. Ambas perceberam que o mito criado em torno do dom musical e da inacessibilidade delas à educação musical durante sua vida, não era mais obstáculo para que pudessem se desenvolver e se reconhecer como agentes musicalizadores das crianças de suas turmas da educação infantil.

P1. Hoje eu sei, depois da nossa experiência, eu sei que pode e precisa ser espontâneo, que precisa ser levado para as crianças pra que elas se tornem mais sensíveis, porque eu

acredito também que a criatividade, a gente não pode deixar só no universo de pensar que é um dom, porque é mas também pode ser aprimorado. Se você ficar em exercício constante você aprimora. A criatividade precisa de exercício. Precisa de uma constância. E isso a música traz muito bem, como a poesia, como a dança, como outras linguagens.

Esse pertencimento musical, que foi construído ao longo da pesquisa, foi destacado pela P2 como algo que pode ser desenvolvido e estruturado através de pesquisa, estudo, escuta e aprofundamento. Mais uma vez, a fala da professoras demonstra a mudança que houve em relação à aceitação da personalidade musical, que antes ela negava, através da autodepreciação de sua voz e da negação de sua formação musical espontânea através das músicas que a acompanharam ao longo de sua história de vida, desde as cantigas de roda na infância, passando por seus gostos musicais na adolescência, até sua formação de repertório pessoal na fase adulta:

P2. E assim, é fundamental o envolvimento, para você se sentir pertencente realmente a essa proposta. Se envolver por completo e planejar, pesquisar, fazer da forma mais dinâmica possível. E a cada proposta, perceber o que foi legal, o que não foi, para, nas próximas, tá se reinventando, colocando o que deixou de fazer, fazendo as percepções.

Além disso, a P1 também falou sobre como a educação musical foi se adequando e passando a fazer parte da proposta educacional da escola e não mais apenas do planejamento das duas professoras envolvidas diretamente na pesquisa. Nas palavras dela, a educação musical, na perspectiva apresentada pela pesquisa, passou a fazer parte da concepção estética que o grupo gestor e docente propõe para aquele Centro de Educação Infantil.

P1. Então, a tua proposta casou com o que a gente, na instituição, havia pensado, sobre concepção estética.... O estético como uma coleção de vivências que a gente traz de fora e consegue colocar na escola, consegue colocar em prática. O que você vê no teatro, o que você vê num museu, o que lhe constitui como ser humano, e não só como profissional da infância. O pensamento estético é o que lhe une, é um fio condutor da sua vida desde a infância até agora. Então a visão estética, quando você trouxe a tua proposta, a gente atrelou tudo isso à nossa realidade, e isso que foi o bacana, porque não ficou uma concepção alheia.

O corpo, sendo utilizado, através dos movimentos rítmicos proporcionados pela música (palmas, passos firmes...) e até por movimentos utilizados como ação necessária proposta para o funcionamento dos jogos musicais, como os pulos usados nos jogos “Pulando nas alturas”,

foi algo que marcou todo o percurso da pesquisa e foi percebido por ambas as professoras. A eurritimia, criada por Dalcroze, coloca o uso do corpo como condição fundamental para a educação musical. Nosso corpo é sonoro e deve ser o primeiro instrumento musical percebido e utilizado pelas crianças. A P2 observou isso acontecendo de forma involuntária e destacou em sua fala:

P2. Engraçado que, como a gente fazia em pequenos grupos, eu observava que enquanto aquele grupo que eu estava proporcionando a brincadeira, o outro que estava aguardando, eu percebia, em alguns momentos, a criança ia acompanhando com o toque do pé, batendo o pé de acordo com a música, ou então era batendo a mão, tocando o corpo, como se fosse, de acordo com o ritmo da música. Então até isso foi encantador

Os jogos musicais que foram vividos em sala de aula passaram a invadir outros espaços e momentos da rotina escolar. Através da experiência vivida com os jogos, as crianças tinham iniciado seu despertar para a observação sonora, e agora levavam essas experiências para diversos lugares e momentos. A P1 relata sobre como as experiências musicais se disseminaram em outros ambientes da escola e como as crianças reagiam entre elas de uma maneira que retratava que os conceitos musicais propostos pelos jogos musicais germinaram na cultura daquela escola e cresciam dentro da comunidade escolar.

As crianças, mesmo depois da aplicação das técnicas, das brincadeiras, a gente tentava resgatar no parquinho, ou tentava resgatar no refeitório. Quando a tia lá da cozinha falava, eu perguntava pra eles: De quem é essa voz? É da tia Sandra, da tia Ana. Então, o que a gente trabalhava na sala, eles começaram a ficar um pouco mais sensíveis pra tudo que estava em volta. Não era só simplesmente os jogos musicais, que paravam na sala. A gente levou isso pro parquinho, levou pros aromas do canteiro, que era um projeto que eu tinha, a gente levou pro refeitório, as outras turmas ficaram muito curiosas também, e algumas crianças até comentavam como é que era.

A entrevista final nos deixou saudosos, por todo o percurso vivido e por todas as experiências marcantes que a pesquisa nos proporcionou. Juntos, rimos e nos emocionamos, felizes com o resultado que obtivemos e mais cheios de esperança, em busca de um caminho cada vez mais sólido e construído através do diálogo para a educação musical infantil. Esse diálogo, essa troca, essa escuta que ocorreu entre o pesquisador e as duas professoras envolvidas resultou em grande aprendizado para as duas partes e nos fez perceber que a colaboração mútua,

a troca de conhecimentos e de vivências e a busca por novas estratégias deve ser uma ação contínua para nós, educadores.

Diferente de como era no início, por parte das professoras, não existia mais uma autodepreciação como um ser musical e a barreira imposta pelo mito criado em torno de um dom musical, que elas julgavam não ter, foi vencida. Ambas encontraram-se com sua personalidade musical, aceitando-se como um ser musical, do ponto de vista histórico e social e perceberam que todas essas vivências podiam ser levadas para a sala de aula, e que apesar de não terem formação musical formal, através da colaboração de um professor de música, como aconteceu durante a pesquisa e utilizando ferramentas simples, muitas vezes do cotidiano escolar e até o próprio corpo, elas podem assumir o papel de musicalizadoras das crianças da educação infantil de suas turmas.

Estamos chegando ao fim de nosso texto e convidamos nossos leitores e leitoras à compartilhar de todos os frutos colhidos e que apresentaremos a seguir, na conclusão.

9 CONCLUSÃO

Esta pesquisa nos coloca diante de importantes questões ligadas à construção de uma educação musical democrática e de real alcance popular, destacando o papel dos jogos musicais na fase mais delicada da formação do ser humano: a infância.

Desde os primórdios da civilização, a educação tem como desafio esse momento crítico da preparação para a cidadania que busca formar o adulto sem ferir as potencialidades criativas e afetivas que permeiam o universo infantil. Para Platão, o estudo das ciências, num primeiro momento, terá o caráter de um jogo, sem imposição. Insiste Platão no seu livro *A República*: “Não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar, a fim de ficares mais habilitado a descobrir as tendências naturais de cada uma” (PLATÃO, 1949, p. 43).

Buscamos, neste trabalho, estabelecer um diálogo entre professores, alunos, pesquisador e escola e, nesse diálogo, considerar as possibilidades de esforço analítico para nos aprofundar na experiência educativa proposta, visando sempre a refletir sobre as bases do aprendizado na perspectiva do afeto e da criatividade humana. Não nos furtamos assim de conhecer as histórias de vida dos professores que entrevistamos, histórias essas que nos lembram que o ensino é uma atividade cheia de sentidos e significados, difícil de ser rotulada como uma técnica, mas mergulhada no conjunto de experiências do passado que, no presente, tornam-se as principais ferramentas do professor.

Essas experiências, quando resgatadas e refletidas, por si só começam a apresentar as soluções possíveis para os desafios do presente. Elas não estão nos manuais e nos métodos escritos, por isso, às vezes, todos nós professores somos vítimas de certa angústia em nosso cotidiano. Nesse sentido, iluminar os aspectos biográficos nos permitiu enxergar o encadeamento histórico pelo qual as professoras amparavam seu fazer pedagógico musical, rompendo as barreiras de distanciamento que, a priori, a formalidade da pesquisa científica aparenta impor.

Vygotsky nos trouxe a possibilidade de reconhecer, no processo de ensino e aprendizagem, a importância e a influência que os conceitos espontâneos, adquiridos, geralmente de forma empírica, exercem na criança quando esta tem seus primeiros contatos com os conceitos científicos. Quanto maior for o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, maior será a compreensão e assimilação dos conceitos científicos quando estes lhes forem apresentados. Foi nessa perspectiva que os jogos musicais surgiram, como ferramenta pedagógica utilizada para despertar o início do desenvolvimento dos conceitos espontâneos

sobre as propriedades do som (altura, duração, timbre e intensidade) propostas ao longo dessa pesquisa.

Vygotsky também nos ajudou a compreender a importância do meio, sobre a formação musical do indivíduo. Através das entrevistas com as professoras, pudemos conhecer suas histórias de vida e perceber como a música, que certamente permeou suas vidas, influenciou/influencia em sua docência. O mesmo podemos perceber a respeito das crianças, por meio dos relatos das professoras, bem como com a observação em campo. Isso nos ajudou a conhecer, musicalmente, todos os envolvidos na pesquisa, para, assim, podermos construir um diálogo musical.

As cantigas de roda, canções de ninar, dentre outros tipos de música do cancioneiro popular, apresentaram-se como elo musical, que uniu todos os agentes da pesquisa. Por intermédio dos jogos musicais utilizados, que, em sua essência, guardam as características dessa cultura popular infantil, podemos nos unir em uma grande roda, de novos aprendizados e novas experiências com o mundo sonoro.

Compreendemos que todos são seres musicais, portanto, todos têm o direito ao desenvolvimento de suas musicalidades, podendo assim expressá-las e recriá-las, num grande ciclo musical virtuoso, de modo colaborativo, relacional e dialógico. É a isso que se propõe uma educação musical baseada nos princípios da perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky.

Nosso diálogo com outros autores nos revelou que, do ponto de vista da educação musical, o jogo deve ser apresentado como uma atividade voluntária, como foi postulado por Huizinga, Kodály e Brito, ao longo do texto, ou seja, não se deve obrigar as crianças para que elas joguem, e sim conquistar sua atenção para que elas queiram participar, e, através do jogo, desenvolvam novos aprendizados.

Huizinga ainda destaca que as regras devem ser livremente consentidas por todos os participantes. Esse livre consentimento sobre as regras é confirmado por Vygotsky, quando aponta que, para a criança, no jogo, seguir as regras permite obter sucesso, e isso traz satisfação. Por isso, as regras não se apresentam como obstáculos, tornando-se, ao contrário disso, ferramentas que estimulam o desenvolvimento e a satisfação proporcionada pelo jogo, como foi observado durante a aplicação dos jogos musicais ao longo da pesquisa.

Compreendemos que o jogo é um fenômeno cultural que, observado sob uma perspectiva histórico-social, é um produto da cultura, como postula Brougère. Sendo assim, a importância de conhecer a história de vida das professoras, bem como o meio social e,

consequentemente, a cultura em que elas e as crianças que participaram da pesquisa estão inseridas, colaborou de forma inestimável para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim como Kodály e Brito, também acreditamos que a educação musical não deve ser vista apenas como uma futura possibilidade profissional, e sim como um caminho para a formação integral das crianças, do ponto de vista social, afetivo, psicológico, intelectual, cognitivo, dentre tantas outras áreas em que a educação musical pode contribuir.

Não queremos, através desta pesquisa, trazer a ideia de que o professor especialista em música é substituível, ou tornar irrelevante sua participação na educação infantil. Na verdade, seria excelente que, em nosso país, pudéssemos dispor de um profissional da educação musical em cada escola de educação infantil, porém, infelizmente, essa não é a realidade.

Portanto, enxergamos o professor de música como um agente importantíssimo e indispensável, que pode, em colaboração com as professoras e professores pedagogos, disseminar a musicalização na educação infantil. Acreditamos que o professor pedagogo, que já trabalha de forma polivalente, tem todas as condições necessárias para que, em colaboração com o professor de música, possa desenvolver estratégias para que o ensino de música já esteja presente desde os primeiros anos na educação infantil.

É certo que, para que isso funcionasse em larga escala, e educação musical deveria ser mais bem observada desde a formação das professoras nos cursos de pedagogia, incluindo uma formação musical mais sólida e adaptada para a o universo infantil, como também, seria necessária uma formação continuada, que deveria ser proporcionada pelos órgãos que gerem a educação infantil, seja no âmbito público ou particular.

Diante de todas as experiências vividas durante a pesquisa e analisando todos os dados obtidos em campo, chegamos à conclusão de que os jogos musicais são ferramentas adequadas para serem usadas pelas professoras pedagogas não especialistas em música, com o intuito de viabilizar a educação musical das crianças da educação infantil no CEI Mattos Dourado, em Fortaleza.

Também reiteramos que os resultados obtidos nos mostram que professoras e professores pedagogos, que tenham a oportunidade de participar de uma formação musical adequada, durante seu curso de pedagogia e/ou após esse período, podem desenvolver no âmbito da polivalência, comum no trabalho dos pedagogos, uma vivência musical em sala de aula na educação infantil. Dessa forma, é possível que, desde os primeiros anos na escola, as crianças tenham a oportunidade de exercer seu direito à educação musical.

Por fim, os dados apontam para a eficiência das abordagens lúdicas e estratégicas apresentadas durante a pesquisa. Buscamos dar clareza na exposição e aplicação das atividades,

além de observar o nível de envolvimento dos agentes na pesquisa-ação proposta, e almejamos assim que o leitor se sinta convidado a usá-las em seu repertório de atividades. A perspectiva de compartilhar conhecimentos e experiências nos estimula a sempre buscar aprender mais e enriquece o sentido colaborativo da relação ensino-aprendizagem, do qual essa pesquisa científica é fruto. E, se fruto é, que seja doce, e que possa, com suas sementes, semear novas pesquisas e atividades nas salas de aula do mundo afora.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, p. 6945, 1 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p., 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-norma-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 maio 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-norma-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 6.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a educação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- BROUGÉRE, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BROUGÉRE, Giles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposition didatique**: du savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensé Sauvage, 1985.
- CHOKSY, Lois. **The Kodály method**: comprehensive music education from infant to adult. New Jersey: Prentice Hall, 1974.
- COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Brincar e escola**: o que as crianças têm a dizer? Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DUDECO e sua turma: a força do som. [S. l.]: Dudeco e sua turma, 26 maio 2020b a. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lhXx5IBkMNM&feature=youtu.be>. Acesso em: 2 set. 2020.

DUDECO e sua turma: festa do som. [S. l.]: Dudeco e sua turma, 1 abr. 2020c b. 1 vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M_IO_ou0Bb4&feature=youtu.be. Acesso em: 2 set. 2020.

DUDECO e sua turma: pulando nas alturas. [S. l.]: Dudeco e sua turma, 2 abr. 2020d c. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dghfr5Qprys&feature=youtu.be>. Acesso em: 2 set. 2020.

DUDECO e sua turma: quem sou eu? [S. l.]: Dudeco e sua turma, 23 maio 2020a d. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n9yWbUYkaRo&feature=youtu.be>. Acesso em: 2 set. 2020.

DUDECO e sua turma: sonzinho do animal. [S. l.]: Dudeco e sua turma, 6 dez. 2019. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=prVJeIRP9V0&feature=youtu.be>. Acesso em: 2 set. 2020.

FREUD, Sigmund. **Essais de psychanalyse appliquée**. Paris: Gallimard, 1933.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Londrina, n. 7, p. 83-90, set. 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. *In*: **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 25-54.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Revista Arte-Online**, Florianópolis, v.3, p. 1-20, mar./ago. 2000.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. Brasília, DF: Musimed, 1996.

PAPOUSEK, Mechthild. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. *In*: DELIÉGE I.; SLOBODA J. (org.). **Musical beginnings**. New York: Oxford University Press, 1996.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SZONYI, Erzsébet. **A educação musical na Hungria através do método Kodály**. São Paulo: Sociedade Kodály do Brasil, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – PARTITURAS

"QUEM SOU EU ?"

(Timbre)

Wanderley Freitas

C6/9 Am7/11 Dm7/9 G7/13 C6/9 Am7/11 Dm7/9 G7/13

DUDECO: QUEM SOU EU?

7 C Am Dm G C Am
EU QUERO VER VOCÊ ADIVINHAR O AMIGO QUE AGORA VAI FALAR VO-

11 Dm G C Am Dm G C
CÊ NÃO PODE OLHAR, VOCÊ SÓ PODE ESCUTAR. É UM DOIS, TRÊS E JÁ! CLARA: QUEM SOU EU?

16 C Am Dm G C Am
EU QUERO VER VOCÊ ADIVINHAR O AMIGO QUE AGORA VAI FALAR VO-

20 Dm G C Am Dm G C
CÊ NÃO PODE OLHAR, VOCÊ SÓ PODE ESCUTAR. É UM DOIS, TRÊS E JÁ! BOLA: QUEM SOU EU?

25 C Am Dm G C Am
EU QUERO VER VOCÊ ADIVINHAR O AMIGO QUE AGORA VAI FALAR VO-

29 Dm G C Am Dm G C
CÊ NÃO PODE OLHAR, VOCÊ SÓ PODE ESCUTAR. É UM DOIS, TRÊS E JÁ! KINZINHO: QUEM SOU EU?

34 C Am Dm G C Am
EU QUERO VER VOCÊ ADIVINHAR O AMIGO QUE AGORA VAI FALAR VO-

38 Dm G C Am Dm G C
CÊ NÃO PODE OLHAR, VOCÊ SÓ PODE ESCUTAR. É UM DOIS, TRÊS E JÁ! WANDERLEY: QUEM SOU EU?

43 Intermezzo (piano e violão) e explicação da segunda parte da brincadeira com instrumentos

48 C Am Dm G C Am
 EU QUERO VER VOCÊ ADIVINHAR O INSTRUMENTO QUE AGORA VAI TOCAR VO-

52 Dm G C Am Dm G C
 CÊ NÃO PODE OLHAR, VOCÊ SÓ PODE ESCUTAR. É UM DOIS, TRÊS E JÁ! SANFONA TOCA

57 C Am Dm G C Am
 EU QUERO VER VOCÊ ADIVINHAR O INSTRUMENTO QUE AGORA VAI TOCAR VO-

61 Dm G C Am Dm G C
 CÊ NÃO PODE OLHAR, VOCÊ SÓ PODE ESCUTAR. É UM DOIS, TRÊS E JÁ! FLAUTA TOCA

66 C Am Dm G C Am
 EU QUERO VER VOCÊ ADIVINHAR O INSTRUMENTO QUE AGORA VAI TOCAR VO-

70 Dm G C Am Dm G C
 CÊ NÃO PODE OLHAR, VOCÊ SÓ PODE ESCUTAR. É UM DOIS, TRÊS E JÁ! TROMPETE TOCA

75 C Am Dm G C Am
 AGORA QUE VOCÊ ADIVINHOU O TODOS OS TIMBRES QUE VOCÊ ESCUTOU SAN-

79 Dm G C Am Dm G C
 FONA, FLAUTA E TROMPETE, VOCÊ ACERTOU. FOI MUITO BOM BRINCAR.

Pulando nas Alturas

Grave e Agudo

Wanderley Freitas

C7 F7 C7 G7 C7 F7
 I INTRODUÇÃO (GUITARRA) TODO MUNDO NA LINHA PRA BRINCAR DE GRAVE E AGUDO TODO MUNDO NA LINHA PRA BRINCAR

8 DE GRAVE E AGUDO C7 Am G7 F7
 TODO MUNDO NA LINHA PRA BRINCAR DE GRAVE E AGUDO NO AGUDO EU PULO PRA FRENTE NO

13 G7 F7 G7 F7 G7 C7
 GRAVE EU PULO PRA TRÁS AGORA EU VOU TOCAR PRESTE ATENÇÃO, VAMOS PULAR (SONS GRAVES E AGUDOS)

21 SOLO GUITARRA C7
 TODO MUNDO NA LINHA PRA BRINCAR DE GRAVE E AGUDO TO-

F7 C7 Am G7
 TODO MUNDO NA LINHA PRA BRINCAR DE GRAVE E AGUDO TODO MUNDO NA LINHA PRA BRINCAR DE GRAVE E AGUDO NO AGUDO EU PULO PRA FRENTE

36 F7 G7 F7 G7 F7 G7 C7
 NO GRAVE EU PULO PRA TRÁS AGORA EU VOU TOCAR PRESTE ATENÇÃO, VAMOS PULAR

42 (SONS GRAVES E AGUDOS) C7 F7
 TODO MUNDO NA LINHA PRA BRINCAR DE GRAVE E AGUDO TODO MUNDO NA LINHA PRA BRINCAR

52 DE GRAVE E AGUDO C7 Am G7 F7
 TODO MUNDO NA LINHA PRA BRINCAR DE GRAVE E AGUDO NO AGUDO VOCÊ FOI PRA FRENTE NO

57 G7 F7 G7 F7 G7 C7
 GRAVE VOCÊ FOI PRA TRÁS AGORA QUE VOCÊ APRENDEU O GRAVE E AGUDO NÃO ERRA MAIS

A Força do Som

Forte e Fraco

Wanderley Freitas

INTRODUÇÃO GUITARRA



VOZ

9 Am G Am G Am

FORTE COMO O SOM DA GUITARRA FRAQUINHO COMO O SOM DE UM PINGO D'ÁGUA FORTE COMO O RUGIDO

14 G Am G F E

DE UM LEÃO FRAQUINHO COMO O SOM DE UM BEIJINHO DA CLARA NO FORTE VOCÊ FICA EM PÉ NO SOM

19 F E F E F E

FRACO VOCÊ SE ABAIXA NO FORTE VOCÊ FICA EM PÉ NO SOM FRACO VOCÊ SE ABAIXA



34 Am G Am G Am

FORTE COMO O SOM DA GUITARRA FRAQUINHO COMO O SOM DE UM PINGO D'ÁGUA FORTE COMO O RUGIDO

39 G Am G F E

DE UM LEÃO FRAQUINHO COMO O SOM DE UM BEIJINHO DA CLARA NO FORTE VOCÊ FICA EM PÉ NO SOM

44 F E F E F E

FRACO VOCÊ SE ABAIXA NO FORTE VOCÊ FICA EM PÉ NO SOM FRACO VOCÊ SE ABAIXA



59 Am G Am G Am
 FORTE COMO O SOM DA GUITARRA FRAQUINHO COMO O SOM DE UM PINGO D'ÁGUA FORTE COMO O RUGIDO

64 G Am G F E
 DE UM LEÃO FRAQUINHO COMO O SOM DE UM BEIJINHO DA CLARA NO FORTE VOCÊ FICA EM PÉ NO SOM

69 F E F E F E
 FRACO VOCÊ SE ABAIXA NO FORTE VOCÊ FICA EM PÉ NO SOM FRACO VOCÊ SE ABAIXA