

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

VERIDIANA GONÇALVES DIAS

**Do ensinar ao despertar:
as concepções de jogo em materiais pedagógicos de
música**

Trabalho de Conclusão de Curso

São Paulo

2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

VERIDIANA GONÇALVES DIAS

**Do ensinar ao despertar:
as concepções de jogo em materiais pedagógicos de
música**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Licenciada em Música.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana de Souza Silva

São Paulo

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

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

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

Dias, Veridiana Gonçalves

Do ensinar ao despertar: as concepções de jogo em materiais pedagógicos de música / Veridiana Gonçalves Dias ; orientadora, Juliana de Souza Silva. -- São Paulo, 2021. 88 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Departamento de Música/Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

1. Materiais pedagógicos 2. Jogo, brinquedo e brincadeira 3. Educação Infantil 4. Educação Musical I. Silva, Juliana de Souza II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

A alegria é a verdadeira prova dos nove.

Oswald de Andrade

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Leonel e Mônica, minha irmã Isabel, meu irmão João Pedro e minha avó Célia, de quem sinto tanta falta em tempos tão difíceis como os atuais.

Ao Enrico, por toda ajuda, apoio, parceria e amor.

À Prof^ª. Dr^ª. Juliana de Souza Silva pela orientação e aprendizados durante o desenvolvimento do trabalho, assim como à Prof^ª. Dr^ª. Katiene Nogueira da Silva pela disponibilidade ao fazer parte da banca, e ao Prof. Dr. Roni Cleber Dias de Menezes pela suplência.

Aos professores Teca Alencar de Brito e Pedro Paulo Salles, responsáveis por minha formação acadêmica.

À Flora, pela amizade cheia de trocas e reflexões.

Aos meus amigos Luísa, Fernanda, Kaique, Danilo, Salomão, Gabriel, Vinicius, Camila, Gaby e todos os meus colegas do Departamento de Música, que tornaram a experiência da graduação tão especial.

RESUMO

DIAS, Veridiana Gonçalves. **Do ensinar ao despertar**: as concepções de jogo em materiais pedagógicos de música. 2021, 88p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Resumo: Este trabalho de conclusão de curso consiste em uma análise de um grupo de materiais pedagógico-musicais que se apropriam explicitamente de elementos lúdicos e os associam à aprendizagem. Busca-se compreender quais são os objetivos e saberes sobre as formas lúdicas privilegiadas por esses conteúdos, em contraposição às visões de autores que discutem o assunto dentro da área de educação: Gilles Brougère (1998, 2004, 2010) e Tizuko Morchida Kishimoto (1996, 2000, 2001, 2010, 2013, 2018), num âmbito interdisciplinar, e François Delalande (2019) e Teca Alencar de Brito (1998, 2003, 2010, 2019) no campo da educação musical. Primeiramente, expõe-se uma breve contextualização dos temas tratados no trabalho. Depois, realizam-se alguns esclarecimentos metodológicos e a apresentação das fontes de estudo. Na última parte, faz-se uma análise reflexiva a partir do que foi coletado nos dois primeiros capítulos, desenvolvendo reflexões sobre os encontros entre a música, educação e jogo, além dos papéis designados ao aluno e ao professor. Constata-se que as ideias de jogo apresentadas nas fontes de estudo estão intimamente ligadas às suas concepções de infância e de educação, e conclui-se que, numa pedagogia que dá valor ao jogo, é imprescindível que se valorize também as criações, interesses e pontos de vista dos jogadores em questão.

Palavras-chave: Materiais pedagógicos; Jogo, brinquedo e brincadeira; Educação Infantil; Educação Musical

ABSTRACT

Abstract: This final thesis consists of an analysis of musical education materials that draw on a ludic and game-based approach. This work's main objective, therefore, is to understand the pedagogical goals of these materials, confronting them with the ideas of authors that have contributed to this subject: Gilles Brougère (1998, 2004, 2010) and Tizuko Morchida Kishimoto (1996, 2000, 2001, 2010, 2013, 2018), in a interdisciplinary sphere, and François Delalande (2019) and Teca Alencar de Brito (1998, 2003, 2010, 2019) in the area of musical education. Firstly, this work offers a brief contextualization on the themes. Later on, we discuss issues related to the methodology and to the sources that were brought up. The last section is constituted by an analysis of the issues raised in the first two chapters, debating the intersection between music, game and education, as well as the teachers' and student's roles. We find out that the game's ideas in the study sources are directly connected to their childhood's and education's conceptions. We also conclude that the gamers' creations, interests and points of view must be considered in a pedagogy that values the game.

Key-words: Teaching materials; Game, play and toys; Early Childhood Education; Musical Education;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CD	<i>Compact Disc</i> ou Disco Compacto
CD-Rom	<i>Compact Disc - Read Only Memory</i> ou Disco Compacto - Memória Somente de Leitura
ECA-USP	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Fig.	Figura
FLADEM	Fórum Latinoamericano de Educação Musical
LABRIMP	Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos
MEB	Museu da Educação e do Brinquedo
OPUS	Revista Eletrônica da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Música
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Capa do livro *Jogos rítmicos para percepção e cognição* (ABRAMSON, 2007)
- Figura 2 - “Jogo no. 6 - Pegar a bola” (ABRAMSON, 2007, p. 13)
- Figura 3 - Capa e CD’s *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos* (BEINEKE; FREITAS, 2006)
- Figura 4 - Jogo da memória sonora (BEINEKE; FREITAS, 2006)
- Figura 5 - Jogo dos sete erros (BEINEKE; FREITAS, 2006)
- Figura 6 - Jogo das sombras (BEINEKE; FREITAS, 2006)
- Figura 7 - Escrita para jogos de mãos (BEINEKE; FREITAS, 2006)
- Figura 8 - Maria Helena - O Pião (BEINEKE; FREITAS, 2006, p. 10-11)
- Figura 9 - Capa do livro *Jogos pedagógicos para a educação musical* (FRANÇA; GUIA, 2015)
- Figura 10 - Imagens dos jogos “Xadrez melódico”, “Dado de intervalos” e “Bingos rítmicos” (FRANÇA; GUIA, 2015, p. 94-5; p. 98-99; p. 118-119)
- Figura 11 - Capa do *Livro dos Jogos* (KATER, s.d)
- Figura 12 - Escravos de Jó (KATER, s.d, p. 32-33)
- Figura 13 - Máquina de Sons/Planos de altura II (KATER, s.d, p. 105; p. 112)
- Figura 14 - Capas da coleção *Játékok* (ALMEIDA, 2014, p. 36)
- Figura 15 - Música *Gioco con 5 dita*, ou jogo com 5 dedos (KURTÁG, 1993, p. 9)
- Figura 16 - Capa do livro *100 jogos musicais* (STORMS, 2003)
- Figura 17 - Ilustrações que acompanham os “jogos que contribuem para o desabrochar individual” (STORMS, 2003, p. 18)
- Figura 18 - Ilustrações que acompanham os “jogos de desenvolvimento da sociabilidade” (STORMS, 2003, p. 61)
- Figura 19 - Ilustrações que acompanham os “jogos de desenvolvimento do espírito criativo” (STORMS, 2003, p. 95)

Figura 20 - Capa do livro *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação* (BRITO, 2019)

Figura 21 - Imagem do jogo “Edifício de Vizinhos” (FRANÇA; GUIA, 2015, p. 36-37)

Figura 22 - “Jogo no. 13 - Contando até oito” (ABRAMSON, 2007, p. 18)

Figura 23 - “Bambu” (BEINEKE; FREITAS, 2006, p. 14-15)

Figura 24 - Descrição de “Bambu tirabu” (KATER, s.d, p. 17)

Figura 25 - “Bambu tirabu” (KATER, s.d, p. 17)

Figura 26 - *Jogos Infantis*, de Pieter Bruegel, o Velho (1560)

Figura 27 - Algumas figuras ampliadas de *Jogos Infantis* (1560)

Figura 28 - “Jogando passando o quadrado” (ABRAMSON, 2007, p. 8)

Figura 29 - Modelo da teia global (CORSARO, 2011, p. 38)

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Capítulo 1.....	17
1.1 O jogo e suas características.....	17
1.2 Jogo e educação.....	21
1.3 Jogo e música.....	26
Capítulo 2.....	31
2.1 Considerações metodológicas.....	31
2.2 Apresentação das fontes de estudo.....	32
2.3 Critérios de análise.....	54
Capítulo 3.....	56
3.1 Ideias de jogo.....	56
3.2 Papéis do aluno.....	67
3.3 Papéis do professor.....	76
Considerações finais.....	82
Fontes de estudo.....	84
Referências.....	85

INTRODUÇÃO

Durante a graduação, tive diversas oportunidades de participar, acompanhar e reger aulas e oficinas musicais para crianças e adolescentes, em diversos contextos: educação básica, escolas de música e aulas particulares de instrumento. Com o passar do tempo observando, refletindo e planejando, percebi que o elemento *jogo* era bastante recorrente nas propostas educativas com as quais tive proximidade, tanto dos professores que auxiliei quanto dos materiais didáticos que consultei.

Não é incomum que professores de musicalização, ou mesmo de instrumento, recorram a métodos, livros ou materiais didáticos que forneçam ideias de atividades para a sala de aula. Em minha experiência, pude constatar que, frequentemente, o jogo ocupava um lugar de fundamental importância nessas fontes.

Não somente o jogo, mas a ludicidade como um todo - brinquedos e brincadeiras - parecem ter finalmente conquistado um lugar de notoriedade no discurso dos pesquisadores atuais - especialmente quando relacionados ao universo infantil - salientando seus benefícios para o “desenvolvimento integral da criança” (LIRA, 2009, p. 9). O brinquedo é visto como um direito (KISHIMOTO, 2013, p. 83) e a brincadeira é considerada um dos eixos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira (BRASIL, 2010, p. 25). Já no ensino de música, o caráter lúdico é entendido como inerente ao próprio fato musical, em seus diferentes níveis de complexidade (BRITO, 2019, p. 28).

No meu percurso na Universidade, por estar sempre travando contato com crianças, também fui me interessando pela temática das culturas e sociologia da infância (KISHIMOTO *in* REGO, 2018). Foi nessa introdução ao tema que conheci, brevemente - através da pesquisa realizada pela Prof.^a Dr.^a. Tizuko Morchida Kishimoto¹ - as ideias de Gilles Brougère², pesquisador francês que se dedica justamente às relações entre jogo e educação. Suas ideias levantam uma série de críticas ao emprego generalizado do jogo como recurso pedagógico

¹ Tizuko Morchida Kishimoto é professora livre-docente aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP-SP) e uma das pesquisadoras brasileiras mais reconhecidas no campo dos jogos, brinquedos, brincadeiras e educação. É autora de diversos livros e artigos sobre o tema. Criou o LABRIMP (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos) e o MEB (Museu da Educação e do Brinquedo).

² Gilles Brougère é professor de Ciências da Educação na Universidade Paris XIII. Em sua obra, trata de temas como o brinquedo, a cultura infantil de massa, as relações entre o jogo (abordagens sociológicas e pedagógicas), a educação pré-escolar e a educação informal. É autor de *Brinquedo e Cultura* (1994); *Jogo e Educação* (1998); *Brinquedos e Companhia* (2004); “A Criança e a Cultura Lúdica” e “O Lúdico e a Educação: Novas Perspectivas” (2002).

(KISHIMOTO, 2013, p. 86), indo por vezes de encontro ao que alguns dos materiais didáticos de música que eu conhecia propunham.

Brougère (2004, p. 199) chama atenção para o caráter dubio presente no jogo educativo, tão comumente descrito ou incorporado por alguns materiais que têm como temática central o jogo musical. A começar pela definição vaga e imprecisa do termo jogo, utilizado para descrever diferentes condutas de menor ou maior dificuldade (KISHIMOTO, 2018, p. 2), percebi, também, que diferentes objetivos podem se confundir nos jogos apresentados por eles, privilegiando uma ou outra concepção de educação.

Também é impossível deixar de mencionar a contribuição fundamental da Prof^a. Dr^a. Teca Alencar de Brito³, professora do Departamento de Música da ECA - USP, que traz em seus escritos reflexões sobre essa temática: “da simplicidade do brincar musical da infância aos ganhos de complexidade que transformam as relações com sons e música, mantém-se vivo o *ludus*, o jogo, o fazer musical, ele mesmo” (BRITO *in* DELALANDE, 2019, prefácio).

Somando todos esses fatores, práticos e teóricos, meu interesse se direcionou a essa temática. Diante da necessidade de elaborar um trabalho de conclusão de curso, procurei investigar mais aprofundadamente sobre como o jogo assume diferentes formas nas propostas de livros pedagógicos de música, objetos de estudo do presente trabalho.

Sendo assim, pergunto: quais são os conhecimentos sobre jogos privilegiados nesses materiais? Quais as finalidades dos jogos neles? Como o jogo aparece neles e a que ele serve?

O objetivo se concentra, justamente, em conhecer a diversidade de proposições relatadas nessas fontes de estudo - materiais pedagógicos pré-selecionados - que incorporam explicitamente elementos de natureza lúdica, além de descobrir suas finalidades, níveis de complicação e diferentes concepções de jogo contidas neles. A ideia é também relacioná-las ao pensamento de autores da área de educação.

Diante do que foi exposto até agora, o texto que ora se apresenta divide-se da seguinte forma:

No Capítulo 1, será feita uma breve contextualização dos principais aspectos que caracterizam o jogo, de acordo com Huizinga (2000), Brougère (1998, 2004, 2010) e Kishimoto (1996, 2000, 2001, 2010, 2013, 2018). A partir disso, discutiremos resumidamente a inserção do jogo nos processos pedagógicos da história europeia e o advento do jogo educativo. Em seguida, faremos considerações a respeito dos jogos em música e sua

³ Teca (Maria Teresa) Alencar de Brito é professora e pesquisadora aposentada no Departamento de Música da ECA-USP, produziu diversos CD 's e livros documentado seu trabalho musical com crianças e adolescentes, além de vários artigos na área de Educação Musical. É membro e representante nacional do Fórum Latinoamericano de Educação Musical - FLADEM.

intrincada relação, através de autores como Teca Alencar de Brito (1998, 2003, 2019), François Delalande (2019) e outros.

No Capítulo 2, serão apresentadas as fontes de estudo do trabalho, ou seja, os materiais pedagógicos selecionados. Primeiramente, será exposto o percurso metodológico adotado para sua seleção e forma de análise. Em seguida, através de uma revisão concisa, serão informadas algumas de suas características gerais - como a formação de seus autores, a organização das atividades, suas justificativas, atributos, objetivos gerais e específicos. Após a apresentação inicial dos materiais, serão descritos os critérios e focos de análise.

No Capítulo 3, realizaremos a análise das fontes de estudo apresentadas, através da articulação entre suas informações e as ideias dos autores referidos no Capítulo 1 e demais produções encontradas sobre o tema. A análise será concentrada em três pontos importantes: (1) perspectivas sobre o jogo, ou seja, como se compreende a ideia de jogo nos materiais; (2) papéis do aluno dentro do jogo, ou seja, como ele é visto e qual a sua função como jogador; (3) papéis do professor dentro do jogo, ou seja, quais são as formas de mediação propostas para o educador pelos materiais.

Nas Considerações Finais, serão realizadas conclusões das reflexões no processo de escrita do trabalho.

CAPÍTULO 1

1.1 O jogo e suas características

O jogo é objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento, tais como a História, Filosofia, Sociologia e Psicologia. Existem inúmeras manifestações culturais que podem ser definidas como jogo. “Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído” (KISHIMOTO, 2018, p. 2), o que acaba lhe conferindo um sentido polissêmico. Wittgenstein, em *Investigações Filosóficas*⁴ (1975), ilustra a dificuldade em definir o termo:

Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. [...] O que é comum a todos eles? Não diga ‘Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’ - mas veja se algo é comum a todos. - Pois, se vocês os contemplar, não verá na verdade algo que seja comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! - Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. - São todos ‘recreativos’? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Há em todos um ganhar e um perder, mas se a criança atira a bola na parede e apanha outra vez, este traço desaparece. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quanto dos outros traços desaparecem! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem.

Então este é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor. (§ 66)

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão ‘semelhanças de família’, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento etc., etc. - E digo: os jogos formam uma família. (WITTGENSTEIN, 1975, p. 42-43, § 67 apud KISHIMOTO, 2018, p. 2-3)

Dessa forma, dentro da multiplicidade de fenômenos chamados de jogo, são, justamente, suas “semelhanças de família” (KISHIMOTO, 2018, p. 4) que nos permitem

⁴ WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. trad de Bruni, José Carlos. São Paulo: Abril S.A Cultural e Industrial, 1975.

classificá-los como tal. Para isso, num primeiro momento, vamos nos deter a identificar suas características em comum.

Dentre as principais obras dedicadas ao assunto, destaca-se *Homo Ludens* (1938), escrita por Johan Huizinga (1872-1945) na qual, a partir do ponto de vista histórico, o jogo é retratado como elemento fundamental da civilização e da cultura. Para o autor, a fascinação é a essência do jogo, residindo aí sua característica primordial (HUIZINGA, 2000, p. 6). Ele também ilustra a complexidade do conceito: “O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos.” (HUIZINGA, 2000, p. 9). Apesar disso, o autor se dedica a analisar as especificidades que marcam a atividade lúdica.

Huizinga (2000, p. 9) cita a voluntariedade como fator primordial para se ter jogo: “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo ao máximo ser uma imitação forçada.” Segundo ele, a ação lúdica se manifesta através da criação de uma situação específica, fora da vida cotidiana, com regras próprias, em tempo e espaço delimitados. Assim, “[o jogo] se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização.” (HUIZINGA, 2000, p. 10)

O pesquisador francês Gilles Brougère (1955-) também dedica parte de sua obra ao estudo dos jogos, brinquedos e cultura, incluindo suas relações com a aprendizagem. É preciso salientar que ele trabalha essas questões sob a perspectiva da sociologia - e não do desenvolvimento cognitivo, que se encontra fora do propósito do autor. Também é muito importante ressaltar que ele compreende o termo jogo num sentido mais restrito, distinto da exploração - comportamento que pode ser anterior à emergência das interações sociais (BROUGÈRE, 1998, p. 5).

O sociólogo não distingue jogo e brincadeira (ZANETTA, 2014, p. 35). “Contrapor brincadeira e jogo, coisa que os franceses não podem fazer, pois para nós há uma única palavra para designar brincadeira e jogo - *jeu* -, é desconhecer as diferentes dimensões de um fenômeno social” (BROUGÈRE apud ZANETTA⁵, 2014, p. 35-6,). Dessa forma, o autor se refere a brincadeira e jogo como sinônimos.

Para Brougère, o jogo não é inato, e sim aprendido. Ele argumenta que, desde muito cedo, as crianças estão imersas num determinado contexto social, que lhes oferece diversas formas e estruturas de brincadeiras. Como exemplo, o autor menciona o brincar do adulto ao

⁵ BROUGÈRE, Gilles. Entrevista: Gilles Brougère. *Revista Direcional Educador*, n. 88, maio 2012. Disponível em: <https://www.panambyeducacional.com.br/edicao-88-mai/12/entrevista-gilles-brougere>

se esconder e aparecer diante do bebê. Inicialmente, o bebê é um expectador que, aos poucos, vai adentrando como real parceiro no jogo. A conduta do adulto oferece certas estruturas da brincadeira, que a criança vai aprendendo a reconhecer: o aspecto fictício - porque ela percebe que o adulto não desaparece de verdade; a repetição - porque a brincadeira pode voltar ao início; a necessidade de acordo entre os parceiros, ainda que, num primeiro momento, a criança não consiga aceitar a recusa do parceiro a continuar brincando (BROUGÈRE, 1998, p. 2).

Todos esses aspectos, chamados de “estruturas preexistentes” das brincadeiras (BROUGÈRE, 1998, p. 2), vão sendo apropriados pelas crianças desde muito cedo, o que leva muitos a pensar que as crianças nascem sabendo brincar, e assim o fazem independentemente da cultura. Na realidade, as crianças se defrontam desde muito pequenas com a cultura particular do jogo e, antes de aprender qualquer espécie de conteúdo através dele, aprendem a reconhecê-lo e utilizá-lo a seu favor. “Quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular” (BROUGÈRE, 1998, p. 2).

De acordo com o autor, o poder da decisão também é uma condição fundamental a ser respeitada para que se tenha ação lúdica:

Sem livre escolha, ou seja, sem a capacidade de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca. Se um jogador de xadrez não é livre para decidir seu próximo lance, não é ele quem joga. Se uma criança não é livre para decidir se sua boneca deve dormir, de modo idêntico, não é ela quem brinca. A brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com os outros. (BROUGÈRE, 2010, p. 107)

Segundo Brougère, “a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica” (2010, p. 106-107). Ela requer uma espécie de metacomunicação, ou seja, um acordo entre os jogadores, que pode ser explícito ou não, verbal ou não (BROUGÈRE, 2010, p. 105-106). “A brincadeira é uma mutação de sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias” (BROUGÈRE, 2010, p. 106). Para isso, é preciso que haja um entendimento entre os participantes de que se trata de uma brincadeira, e não de uma situação habitual. O autor também destaca outro importante atributo que a brincadeira carrega: a incerteza - ou imprevisibilidade.

A brincadeira é ‘um meio de minimizar os próprios atos e, por isso, aprender numa situação que comporta menos riscos’ (BRUNER apud BROUGÈRE).

Contudo, é também um mundo aberto, incerto. Não se sabe, com antecedência, o que vai se encontrar: a brincadeira possui uma dimensão aleatória. Nela encontramos o acaso ou a indeterminação, resultantes da complexidade das causas que estão em ação. É um espaço que não pode ser totalmente dominado de fora. Toda coação interna faz ressurgir a brincadeira... toda coação externa arrisca-se a destruí-la. (BROUGÈRE, 2010, p. 109-110)

Ao analisar outras variadas definições de jogo segundo Caillois⁶ (1958), Henriot⁷ (1989), Fromberg⁸ (1987) e Christie⁹ (1991a 1991b), além do próprio Huizinga¹⁰ (1951), Kishimoto sintetiza as seguintes características:

Em síntese, excetuando os jogos de animais, que apresentam peculiaridades que não foram analisadas, os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos:

- **liberdade de ação** do jogador ou o **caráter voluntário e episódico** da ação lúdica;
- O **prazer (ou desprazer)**, o “**não sério**” ou o **efeito positivo**;
- As **regras** (implícitas ou explícitas);
- A **relevância do processo de brincar** (o **caráter improdutivo**; a **incerteza de seus resultados**;
- A **não literalidade** ou **representação da realidade**, a **imaginação** e a **contextualização no tempo e no espaço**.

São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos. (KISHIMOTO, p. 7. 2018, grifos nossos)

A partir dessa breve enumeração dos traços da atividade lúdica, pretende-se refletir mais profundamente sobre seu ingresso nos territórios da educação. A ação do jogador sempre dependerá de inúmeros fatores, internos e externos: motivações pessoais, estímulos externos e relação com os parceiros (KISHIMOTO, 2018, p. 5). O jogo - de caráter voluntário, com fim em si mesmo e repleto de incertezas - fornece bases para questionar a sua inserção na atividade pedagógica, que demanda intencionalidade e finalidade por parte do educador (KISHIMOTO, 2013, p. 92).

⁶ CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 1958.

⁷ HENRIOT, Jacques. *Sous couleur de jouer - La métaphore ludique*. Paris: Ed. José Corti, 1989.

⁸ FROMBERG, Doris. *Pronin-Play in the Early Childhood Curriculum. A review of current research*. Seefeldt, cord. (ed.), USA, Teachers College Press, 1987, pp. 36-74.

⁹ CHRISTIE, James F. La fonction de jeu au niveau des enseignements préscolaires et primaires (1. parte). In: *L'éducation par le jeu et l'environnement*. 3. trimestre, n. 43, p. 3-8, 1991a.

_____. Programme de jeux pour les structures préscolaires et les cours primaires (2. ed.). In: *L'éducation par le jeu et l'environnement*, n. 44, p. 36, 1991b.

¹⁰ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard, 1951.

1.2 Jogo e educação

Iremos analisar mais detalhadamente a ideia de jogo educativo, o paradoxo que o envolve, e as diversas formas e complexidades que pode adquirir. O jogo educativo é aquele praticado em sala de aula, proposto pelo professor, sendo um meio de ensino para ele e um fim em si mesmo para o aluno/criança (KISHIMOTO, 2018, p. 18).

O discurso favorável ao valor educativo do jogo ganhou muita força a partir do século XIX. Isso se deve principalmente aos ideais românticos, que provocaram uma ruptura na imagem de infância, de natureza e da brincadeira (BROUGÈRE, 2010).

O romantismo vai exaltar comportamentos naturais que expressam uma verdade mais essencial do que as verdades racionais dos conhecimentos constituídos. A criança surge como se estivesse em contato com uma verdade revelada que lhe desvenda o sentido do mundo de modo espontâneo e o contato social pode destruir essa primeira verdade. A criança, que está próxima do poeta, do artista, exprime um conhecimento imediato que o adulto terá dificuldades para encontrar. Essa valorização da espontaneidade natural só pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira, que aparece como o comportamento por excelência dessa criança rica em potencialidades interiores. O aparecimento da valorização da brincadeira se apoia no mito de uma criança portadora de verdade. (BROUGÈRE, 2010, p. 97)

Até então, o jogo era visto como um mero passatempo. “Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre, como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio [...] na pior das hipóteses, julgavam-na nefasta.” (BROUGÈRE, 2010, p. 96). Com a instauração da visão romântica, sustentada pelas concepções de Jean-Jacques Rousseau¹¹, Jean-Paul Richter¹², Friedrich Froebel¹³ e pelos contos de Ernst Theodor Amadeus Hoffmann¹⁴, a criança passa a ser vista como boa, pura, próxima da natureza, consequentemente abrindo espaço para que o jogo espontâneo seja valorizado pelos educadores (KISHIMOTO, 2013, p. 92).

Antes do romantismo, além da visão recreativa e oposta ao trabalho, outra concepção sobre o jogo também era predominante: a de seu uso para fins de ensino de conteúdos escolares (LIRA, 2009, p. 51). De acordo com Brougère (2010, p. 103), tratava-se de:

¹¹ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo do século XVIII, pensador iluminista, considerado precursor do romantismo. Sua obra *Emílio* (1762), foi uma das mais influentes na área de educação e tem grande importância histórica.

¹² Jean-Paul Richter (1763-1825), escritor alemão, um dos expoentes do romantismo e admirador de Rousseau.

¹³ Friedrich Froebel (1782-1852) foi um importante filósofo e educador alemão, inventor do sistema de jardins de infância e precursor no uso de jogos e brincadeiras na educação infantil.

¹⁴ Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (1766-1822), conhecido por E.T.A Hoffmann, foi um escritor e artista alemão, autor de textos como *O Quebra-Nozes* e *o Rei dos Camundongos* (1816) e *O Homem da Areia* (1817).

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto da brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos aí que só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança.

Na verdade, o interesse pelo jogo educativo já aparece na Grécia e Roma antigas: Aristóteles se referia aos jogos que imitam a vida adulta como importantes meios de preparo para o futuro. Platão, em *Les Lois*¹⁵ (1948) já considerava a importância do “aprender brincando” em oposição aos meios violentos e opressores. Relatos de Horácio e Quintiliano também retratam a fabricação de pequenas guloseimas em forma de letras nas docerias de Roma, destinadas ao aprendizado. O culto ao corpo também contava com jogos aliados aos espetáculos e ao treinamento elementar de soldados e cidadãos (KISHIMOTO, 2018, p. 15).

O interesse pelo jogo decresceu na Idade Média, com a ascensão do Cristianismo. A educação passou a ser dogmática e disciplinadora, com enfoque em lições de memorização e obediência. O jogo era mal visto e considerado delituoso (KISHIMOTO, 2018, p. 15).

No Renascimento, o cenário mudou com surgimento de novas concepções pedagógicas, que passaram a valorizar o desenvolvimento do corpo e da inteligência. Foi nesse período que surgiu o jogo educativo de fato. Os ideais humanistas da época proporcionaram estudos acerca da importância da imagem e dos sentidos na aprendizagem (KISHIMOTO, 2018, p. 16). John Locke (1632-1704) foi um grande expoente do pensamento da época, acreditando que crianças deveriam ter brinquedos e objetos para brincar, porém poucos e com uso controlado, tendo seu desejo desviado para algo útil e com valor instrutivo (LIRA, 2009, p. 52).

Conforme já citado anteriormente, a partir do Romantismo esse discurso sofre mudanças radicais, em especial devido às ideias do alemão Friedrich Froebel (1782-1852), conhecido como inventor do sistema de jardins de infância e precursor ao definir o jogo como eixo central na educação infantil, considerando-o não meramente educativo, mas parte essencial do trabalho pedagógico (KISHIMOTO, 1996): “brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil (...) representação do interno da interna necessidade e impulso.” (FROEBEL, 1896, p.54-55 apud KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 48). Dewey (1958, p. 120 apud KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 48) também discorre a respeito do autor:

¹⁵ PLATÃO. *Les lois*. In: *Oeuvres complètes*. Paris: Garnier, v. 6 e 7, 1948.

Há muitas evidências de que Froebel estudou cuidadosamente - de forma indutiva, poderíamos dizer hoje em dia - as brincadeiras das crianças de seu tempo e os jogos que as mães jogavam com as crianças. Ele fez um grande esforço - como em seu texto *Mother play* - para mostrar que certos princípios de grande importância estavam envolvidos. Ele teve que conscientizar sua geração de que essas coisas não eram meramente triviais e infantis porque feitas por crianças, mas eram fatores essenciais em seu crescimento.

Apesar de seu posicionamento contrário à repressão e a favor da liberdade do jogo infantil como material estimulante, específico, manipulável e simbólico (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 57.), muitas instituições em diversos países se apropriaram de ideias de Froebel através do uso de uma série de materiais educativos criados por ele - chamados *dons* - e de atividades pré-determinadas sob orientação de jardineiras - chamadas *ocupações* - nas quais, segundo relatos de prática, predominavam as orientações e controle absoluto do adulto. Kishimoto (1996, s. p) revela que:

Em muitos jardins de infâncias só se usavam os dons para ensinar elementos de forma, número, sequências de forma, adestramento manual, ou tediosas lições envolvendo madeira, ferro e papel ou para ilustrar músicas. (KISHIMOTO, 1996, s.p)

A partir da Revolução Industrial, o desenvolvimento tecnológico e a expansão dos meios de comunicação e comércio favorecem a promoção dos jogos educativos, tornando-os *slogans*. “Em síntese, o jogo educativo surge no século XVI como suporte da atividade didática, visando à aquisição de conhecimentos, e conquista um espaço definitivo na educação infantil” (KISHIMOTO, 2018, p. 17).

Como já mencionado, jogo só é jogo quando há atividade voluntária por parte da criança. Dito isso, a maneira como jogo educativo é praticado muitas vezes ignora esse aspecto, ao priorizar os produtos, o treinamento e os resultados (KISHIMOTO, 2018, p. 6). O jogo educativo é considerado paradoxal, ao carregar consigo dois atributos distintos: o lúdico, ligado ao divertimento, ao prazer e às aprendizagens incidentais; e o educativo, sistemático, que visa à aprendizagem. O primeiro proporciona diversão e é realizado voluntariamente. O segundo visa o conhecimento. O jogo educativo é idealizado através do equilíbrio pleno entre esses dois atributos. Quando um deles predomina sobre o outro, perde-se o sentido: “a partir do momento em que se perde a função de propiciar prazer em decorrência da aprendizagem, o brinquedo torna-se material didático ou pedagógico” (KISHIMOTO, 2018, p. 19).

Como numa balança, resta ao professor o desafio de equilibrar as duas dimensões do jogo educativo. Na educação infantil, por exemplo, as formas de mediação das brincadeiras e jogos são várias e não precisam se limitar à interferência direta do adulto (NAVARRO;

PRODOCIMO, 2012). A ação lúdica sempre é influenciada pelos limites do ambiente em que ocorre, de diversas formas - seja através da organização dos tempos e espaços, disponibilidade de materiais e do próprio contexto histórico-cultural. Nesse sentido, o jogo empregado pela escola que respeita a natureza da ação lúdica pode ser chamado de educativo. Para as crianças na pré-escola, esse é um momento importante, porque dá a elas o poder de tomar decisões; expressar sentimentos e valores através de diferentes linguagens; conhecer a si, aos outros e ao mundo; solucionar problemas; criar e imaginar (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 25), estabelecem as interações e brincadeiras como eixos norteadores do currículo, favorecendo experiências que garantam a “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 38) coloca como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil o “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos)”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, 2v, p. 29) contém diversas passagens a respeito do brincar e das intervenções pedagógicas:

A intervenção intencional [do educador] baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, 2v, p. 29).

É preciso lembrar que as crianças, ao interagirem entre si e com adultos, não brincam independentemente da cultura que as cercam. Sobre isso, Brougère (2010, p. 41) cria a ideia de “banco de imagens”:

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que as cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções.

Partindo de experiências diversas, crianças aprendem diferentes maneiras de utilizar os materiais, novas brincadeiras e suas regras. A partir disso, ao reproduzir e recriar esses elementos, temos o que se chama de “cultura lúdica” (KISHIMOTO, 2010, p. 1-2).

Se o brincar é considerado um eixo pedagógico, é preciso acompanhá-lo e observá-lo atentamente: quais e como são os materiais utilizados nas brincadeiras, o que se faz de novo a cada semana, qual a interação com a diversidade de objetos e pessoas, se o guia do faz de conta é simples ou complexo; ou seja, é preciso avaliá-lo em sua qualidade (KISHIMOTO, 2010, p. 15).

Sendo assim, o jogo educativo aparece com dois sentidos:

1. *Sentido amplo*: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando o desenvolvimento geral da criança; e
2. *Sentido restrito*: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou ao treino de conteúdos específicos ou habilidades intelectuais. No segundo caso recebe, também, o nome de jogo didático. (KISHIMOTO, 2018, p. 23)

Brougère (2010, p. 104) acredita que o jogo não é isolado das influências do mundo, por se desenvolver através da manipulação de signos e elementos preexistentes. Ao mesmo tempo em que o jogo reflete a cultura na qual a criança está inserida, também constrói uma cultura própria, com regras e significações específicas (BROUGÈRE, 1998, p. 2). Isso quer dizer que a brincadeira pode tanto proporcionar um ambiente de experimentação, aprendizado e estímulo à curiosidade quanto ser um lugar de conformismo social e adequação (BROUGÈRE, 2010, p. 113). O resultado depende muito da atuação do educador, seja através da relação de parceria no jogo, da disponibilidade e demonstração de uso dos diversos materiais, ou da organização dos espaços e tempos:

Estudos mostram que, dentro de uma instituição infantil, a organização da rotina, o espaço físico, seus objetos e materiais educativos influenciam os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem nesse espaço, definindo formas de socialização e apropriação da cultura (KISHIMOTO, 2001, p. 229).

Kishimoto (2001, p. 244), a partir de pesquisas realizadas nas instituições de educação infantil da cidade de São Paulo, observou que os problemas no uso dos brinquedos e materiais pedagógicos não se devem apenas à falta deles, mas à forma como são utilizados. Constatou-se a predominância de uma visão espontaneísta e didática, priorizando os conteúdos escolares, em detrimento da socialização e expressão de crianças.

1.3 Jogo e música

Ao comentar a respeito da relação entre jogo e música, é interessante notar primeiramente que, em alguns idiomas, a mesma palavra é usada para se referir a jogar, encenar, praticar esportes e tocar um instrumento. No inglês, *to play*; no francês, *jouer*; no alemão, *spielen*. No português, assim como na língua espanhola, utiliza-se o verbo tocar, colocando o foco, de certa maneira, no lugar da técnica e domínio (BRITO, 2019, p. 28).

Importantes pesquisadores da área de educação musical na contemporaneidade atentam para o fato de que diversos aspectos da música, em diferentes culturas, assemelham-se ao jogo. Por sua vez, o termo *jogo* se encontra novamente aberto a diferentes interpretações.

François Delalande (p. 29, 2019), por exemplo, aponta uma forte correspondência entre as três formas de atividade lúdica infantil definidas por Jean Piaget¹⁶ e diferentes condutas musicais. São elas: o *jogo sensório-motor*, o *jogo simbólico* e o *jogo de regras* relacionados às condutas musicais de *exploração*, *expressão* e *construção*, respectivamente. (BRITO, 2003, p. 36)

O jogo sensório-motor, ou jogo de exercício, refere-se justamente ao exercício de motricidade, gesto e ação. A teoria piagetiana estabelece que esse tipo de jogo caracteriza a atividade lúdica da criança especialmente nos primeiros dezoito meses de idade (MACEDO, 1995, p. 7). “É a experiência sensorial e motora através da qual a criança se adapta ao mundo exterior.” (DELALANDE, 2019, p. 34). As ações repetitivas das crianças são muitas vezes motivadas pelo prazer e vão sendo enriquecidas de forma progressiva. Delalande (2019, p. 34) afirma que esse jogo está presente na execução instrumental, prevalecendo na vida adulta. “A

¹⁶ Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo suíço, conhecido como um dos mais importantes nomes das teorias do desenvolvimento humano. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre a psicologia e a pedagogia.

maneira de tocar um instrumento de teclado ou cordas, e o controle da sonoridade dos instrumentos de sopro criam uma fusão entre a sensação e a motricidade que não está distante daquela que caracteriza os primeiros esquemas sensório-motores da pequena infância.” (DELALANDE, 2019, p. 35)

O jogo simbólico está relacionado à expressão. Essa forma de jogo, posterior ao jogo de exercício, pode ser resumidamente descrita como “faz-de-conta” no qual prevalece a representação de algo (DELALANDE, 2019, p. 35). Nas produções musicais, existem certos esquemas e organizações relacionados a vivências extramusicais. A música pode evocar um movimento, situações vividas, sentimentos.

Os sentimentos estão associados a uma certa experiência dos próprios movimentos, da própria respiração. Ficamos animados quando estamos alegres, lentos, quando sonhamos. Nossos gestos são característicos das nossas emoções, e eles estão inscritos na música (DELALANDE, 2019 p. 36).

O autor (DELALANDE, 2019, p. 36) também afirma que, em muitas culturas, certas condutas musicais são dotadas de intenção simbólica. Isso significa que determinadas estruturas sonoras podem representar diversos elementos, ligados à afetividade ou à mitologia.

O jogo de regras está relacionado à construção. Os jogos de regras contém características dos dois anteriores, porém, como o nome já diz, está relacionado ao cumprimento de regras estritas para ter sentido. Na música, é relacionado a aplicação do sistema musical, seja ele qual for - pois isso varia de acordo com a cultura. Delalande (2019, p. 37) exemplifica: "Na escrita polifônica, digamos em Bach, o jogo reside no fato de que um tema ou uma pequena fórmula melódica tenha sido ouvida em uma voz seja retomada por outra [...] Não estamos distantes de um jogo de palavras cruzadas!”. Todas as três formas de jogo podem coexistir numa mesma música, mas é recorrente que uma predomine sobre a outra, conforme o aspecto enfatizado pela obra:

Na *cadência* de um Concerto, como exemplo, o solista demonstra seu virtuosismo mediante o jogo sensório-motor; trechos musicais líricos constituem expressões simbólicas, e toda parte relacionada ao sistema musical eleito, à estruturação, à Forma, entre tantos outros aspectos, correspondem ao jogo com regras (DELALANDE¹⁷ apud BRITO, 2019, p. 45).

Delalande (2019, p. 43) vê na música uma forma de sobrevivência, na idade adulta, do jogo infantil. Ele acredita que tudo isso deve ser levado em conta na educação musical:

¹⁷ DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfants*. Paris: Buchet-Chastel, 1984.

Educar as crianças não é fazê-las sair de um estado de vazio musical, no qual elas, supostamente, estavam para levá-las a certo nível de competência. Mas, ao contrário, é desenvolver uma atividade lúdica que existe dentro delas e que é finalmente a própria fonte do jogo musical (DELALANDE, 2019, p. 42).

Brito (2003, p. 40) afirma que a pesquisa realizada por Delalande auxilia no entendimento de como as crianças fazem e interagem com a música, mas que é preciso ter em mente que cada criança é única e percorre um caminho diferente na construção do conhecimento. Lino (2010, p. 81) refere-se à música das crianças como “barulhar”, ressaltando seu caráter imprevisível e indeterminado. A música das crianças é plural, complexa e multivariada. “Estritamente no campo musical, diferentes estudos têm nos mostrado que, para algumas culturas, fazer música é brincar” (LINO, 2010, p. 83). É uma prática cultural e social, que as crianças experimentam em variados contextos interativos, sem prévia sistematicidade e determinação.

Delalande (2019, p. 14) observa que a educação musical se encontra, muitas vezes, dividida entre dois objetivos: de um lado, aquela que valoriza a exploração e busca despertar faculdades de escuta e invenção - e não exatamente conhecimentos específicos - e do outro lado, aquela focada nas aquisições técnicas, no estudo do repertório, solfejo, etc. Ele ressalta que ambas são complementares, acontecem em momentos pedagógicos distintos e que não necessariamente uma servirá de preparação para a outra: “Para alguns será uma preparação e para outros será o fim em si mesmo” (DELALANDE, 2019, p. 22). Ele afirma que a condição psicológica fundamental a ser respeitada é a motivação: “Sem motivação, não há escuta” (DELALANDE, 2019, p. 126).

Delalande (2019, p. 24) não considera que todas as crianças, musicalmente, se comportem da mesma maneira. Referindo-se a algumas ideias do senso comum, tais como a de “dom musical”, ele afirma:

[...] isto é muito discutível. Acredito que não há grandes diferenças entre indivíduos no primeiro ano de infância, entretanto, essas diferenças não param de aumentar graças a reforços sociais ou às circunstâncias educativas privilegiadas (DELALANDE, 2019, p. 24).

Se François Delalande (2019) faz referência às formas de jogo propostas por Jean Piaget, a educadora e pesquisadora Teca Alencar de Brito (2019, p. 27) faz o acréscimo de outra ideia de relação entre música e jogo: ela vê a música como *jogo ideal*, que se joga por simples e puro prazer, sem preocupação com ganhar ou perder. O jogo ideal é uma concepção originalmente proposta por Deleuze (2006), que seria um jogo em estado puro, sem regras

preestabelecidas, que poderiam surgir conforme seu desenrolar, sem vencedores e perdedores (DELEUZE¹⁸ apud ZANETTA, 2014, p. 36). Brito (2019, p. 27), nesse sentido, vê a música como jogo:

Segundo Deleuze (2003), o *jogo ideal* se reserva ao Pensamento e à Arte, e eu tomo a liberdade de acrescentar que ele pertence, também, à infância, às crianças que vivem a inteireza do *ludus* e que, permanentemente, redimensionam suas relações com o brincar, com o *mundo do jogo*. **Jogo da arte** que, em nosso caso, atualiza-se pelo **sonoro e musical** (DELEUZE¹⁹ apud BRITO, 2019, p. 27, grifos da autora).

Sendo assim, Brito (2019, p. 28) lança um olhar para a música como jogo de forma particular, distinta da ideia de estratégias lúdico-pedagógicas para ensinar conceitos de diversas ordens, e abrindo espaço para a valorização da experiência musical como um fim em si mesma.

No âmbito das relações entre música e jogo, outra proposta que se destaca é a Hans-Joachim Koellreutter²⁰ (1915-2005). O educador, pensador e compositor desenvolveu uma série de jogos de comunicação e improvisação que abordavam aspectos e conceitos da música do século XX: mesclas; ruídos; tempos métricos e não métricos; além dos tons amplamente utilizados na música tradicional, com o objetivo de integrar prática e reflexão, ampliar as ideias de música de seus alunos e desenvolver qualidades musicais e humanas (BRITO, 2019, p. 72).

Koellreutter desenvolveu jogos que focavam o **relacionamento dialogal**, a comunicação e a improvisação, em ambientes que valorizavam o caráter lúdico da experiência musical em sua intrínseca relação com o viver, em sua completude (BRITO, 2019, p. 72, grifos da autora).

Outra contribuição importante, dessa vez no campo da etnomusicologia e da cultura da infância, é a da pesquisadora Lydia Hortélio²¹, que realiza estudos pelo interior do Brasil. Ela encontra relações intrincadas entre os brinquedos de crianças (HORTÉLIO in LINO, 2014, p. 278) e a música:

Os brinquedos de crianças são fatos culturais no espaço/tempo, cuja linguagem de movimento se configura no silêncio ou é movida através do elemento som. Tenho constatado, nesses brinquedos, inclusive, a presença

¹⁸ DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

¹⁹ DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003.

²⁰ Hans-Joachim Koellreutter foi um relevante músico, educador e pensador alemão. Chegou ao Brasil em 1937, e teve uma participação muito ativa como professor em cursos e conferências em todas as capitais brasileiras, nas quais conquistou diversos discípulos, assistentes e admiradores. Influenciou toda uma geração de compositores brasileiros na década de 40, criando o grupo “Música Viva” em 1939.

²¹ Lydia Maria Hortélio Cordeiro de Almeida (1932-) é etnomusicóloga, educadora, pianista e pesquisadora da cultura da infância brasileira

inequívoca de dimensões da música, formais e expressivas, mesmo quando o som não está presente, como no caso da amarelinha, no jogo de bolinha de gude, ou no brinquedo de papagaio. A estes brinquedos gosto de chamar Brinquedos Silentes, e Brinquedos Sonorosos a aqueles, cuja linguagem de movimento é acionada através de uma parlenda, uma cantilena ou uma cantiga, como no *Uni duni tê, Uma velha, muito velha, Senhora Dona Sancha*, ou no *Três, três passará*. [...] Elas [crianças] fazem a experiência essencial da música em seus brinquedos, sem saber sabendo... (HORTÉLIO in LINO, 2014, p. 279)

Esses são exemplos de como se enxerga a intrincada relação entre jogo e música, sob diferentes enfoques. Veremos, no próximo capítulo, que existem, ainda, outras formas de jogo inseridas na educação musical, com outros objetivos e propostas. A ideia da próxima etapa é apresentá-las através dos materiais pedagógicos de música, que refletem diferentes contextos educativos.

CAPÍTULO 2

2.1 Considerações metodológicas

Após breve contextualização do tema no capítulo anterior, traçam-se, a seguir, os caminhos que levaram o presente trabalho a tomar forma. O objetivo é investigar os conteúdos pedagógico-musicais - mais especificamente, as concepções de jogo e seus desdobramentos - de um grupo de materiais propositalmente selecionados. Por tratar-se de uma análise dessa seleção específica, a metodologia adotada é de natureza qualitativa (FLICK, 2013, p. 23).

Antes de definir essa seleção de materiais, o primeiro passo do trabalho foi realizar o levantamento bibliográfico, localizando as produções já feitas a respeito dos temas aqui abordados: as relações entre jogo, educação e música - valendo-se da contribuição de textos tanto da área de educação no geral quanto da área de educação musical, especificamente - além dos autores e obras citados no primeiro capítulo e outros relacionados. Foi feita uma busca pelas palavras ‘jogo’ e ‘jogos’ nos acervos Dédalus (USP), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), OPUS (Revista Eletrônica da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Música), RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos), RBE (Revista Brasileira de Educação) e Fundação Carlos Chagas. Foram localizados dez trabalhos sobre o tema - incluindo sete artigos e quatro teses ou dissertações - que priorizam diversos enfoques: a importância do brincar e o papel da mediação do educador nesse processo (MACEDO, 1995) (NAVARRO; PRODOCIMO, 2012) (WAJSKOP, 1995) (LIRA, 2009), as variadas concepções de jogos na contemporaneidade (CABEZAS, 2014) (DUEK, 2012) (GOUVEIA, 2010) (ZANETTA, 2014) e suas relações com as condutas musicais infantis (BRITO, 2010) (LINO, 2010).

O próximo passo foi selecionar as fontes. Foram escolhidos sete livros pedagógicos de música, de acordo com o seguinte critério: todos possuem a palavra ‘jogo’ ou ‘jogos’ no título ou subtítulo, contendo descrições de atividades práticas - na íntegra ou em algum capítulo específico. O objetivo da seleção foi contemplar ideias diversas de jogo e objetivos pedagógicos. Também serão considerados para a análise os capítulos teóricos dos livros, porque são eles que, a princípio, fundamentam as ideias de jogo.

Dentre eles, há exemplos de livros cujos conteúdos são relacionados à musicalização, teoria musical e piano. Dois deles são acompanhados por CDs, que auxiliam e complementam as proposições. A seguir, apresentam-se as fontes de estudo do trabalho, ou seja, os materiais pedagógicos. As datas de publicação variam de 1973 a 2019. Serão informadas as características gerais das obras, como: formação do(s) autor(es); organização do material: número de jogos, as categorias que recebem e seus principais atributos; justificativa da opção pelo jogo; seus objetivos gerais e específicos; além de informações a respeito do público-alvo e faixas etárias a que se destinam.

2.2 Apresentação das fontes de estudo

I. *Jogos rítmicos para percepção e cognição* - Robert M. Abramson



Fig. 1 - Capa do livro (ABRAMSON, 2007)

Formação do(s) autor(es): Robert Abramson (1928-) é compositor, regente e pianista formado no Instituto Jaques Dalcroze em Genebra, na Suíça. Completou seus estudos na Juilliard School of Music, tornando-se professor em 1986 (ABRAMSON, 2007, p. 41).

O livro é acompanhado por dois CDs, que contém áudios de acompanhamento das atividades. Possui, ao todo, trinta e dois jogos, divididos em quatro capítulos e classificados de acordo com os seguintes elementos: “Jogos de tempo” (2007, p. 9), “Jogos de dinâmica” (2007, p. 19), “Jogos de acentuação rítmica” (2007, p. 27) e “Jogos de pausa” (2007, p. 35). Essa classificação já mostra que a ênfase dos jogos recai sobre os elementos musicais abordados por eles.

Abramson (2007, p. 5) justifica a presença do jogo da seguinte maneira:

Sobre o papel do professor, apenas se afirma que “assim como em todo trabalho baseado em Dalcroze²², a música ensina, e o professor (ou líder do jogo) apenas atua como modelo e guia.” (2007, p. 6)

Quanto aos objetivos gerais a serem alcançados pelos jogadores, o autor apresenta, na introdução, uma lista dos “conceitos a serem adquiridos a partir da prática dos jogos” (2007, p. 5). Nela, são incluídas diversas “aptidões” (2007, p. 5) como “atenção, concentração, cooperação, integração social, clareza de expressão, e a habilidade de notar e expressar sutis variações na nuance dos sons, movimentos e sentimentos para melhor se comunicarem” (2007, p. 5). Diversos outros aspectos são citados, como objetividade, autocorreção, conhecimento, desenvolvimento dos grupos musculares, equilíbrio, coordenação, movimentação, flexibilidade de resposta e a melhora em certas habilidades (2007, p. 5), trabalho em equipe, respeito pela individualidade (2007, p. 5), além de “interação social e cooperação” (2007, p. 8).

Além de todos esses aspectos, cada proposta de jogo apresentada pelo autor traz outros tipos de objetivos - mais específicos - a serem alcançados pela atividade. Dentre eles, são mencionadas tarefas como: desenvolver habilidades musicais relativas ao tempo - especialmente pulso e andamento, dinâmica, acentuação, pausa e tocar em conjunto (2007, p. 9), reações rápidas, coordenação e controle motor, postura (2007, p. 17) e memória (2007, p. 18).

²² Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) foi um importante educador musical suíço, pioneiro ao propor um projeto de ensino de música baseado no movimento corporal e nas habilidades de escuta.

II. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos* - Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas e Viviane Beineke



Fig. 3 - Capa e CDs (BEINEKE; FREITAS, 2006)

Formação do(s) autor(es): O material foi produzido em conjunto por Viviane Beineke (2006, p. 4), educadora musical, que trabalha com formação de professores e no ensino de música para crianças e adolescentes, e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (2006, p. 4), compositor e arranjador. Ambos são professores titulares da UDESC.

Além do livro, o material é composto por dois CDs. O primeiro deles é um CD- Rom interativo, que possui um menu com o áudio das músicas do livro e mais três opções: jogos sonoros; passatempos e brincadeiras para imprimir.

Os jogos sonoros são atividades virtuais que incluem diversas possibilidades de composição própria e acompanhamento das canções do livro por seleção de timbres variados: instrumentos, palmas, copos, objetos e sons de animais. Além disso, há jogos de memória, quebra-cabeças e adivinhação, associados a sonoridades diversas.



Fig. 4 - Jogo da memória sonora (BEINEKE; FREITAS, 2006)

Já os passatempos e atividades para imprimir incluem jogos com figuras - em sua maioria, de personagens ilustrados no livro e instrumentos musicais - como o jogo dos sete erros, de ligar pontos, da memória, de vestir personagens, quebra-cabeças, *puzzles*, para colorir, desenho livre, cruzadas, caça-palavras, labirinto e sombra.



Fig. 5 - Jogo dos sete erros (BEINEKE; FREITAS, 2006)

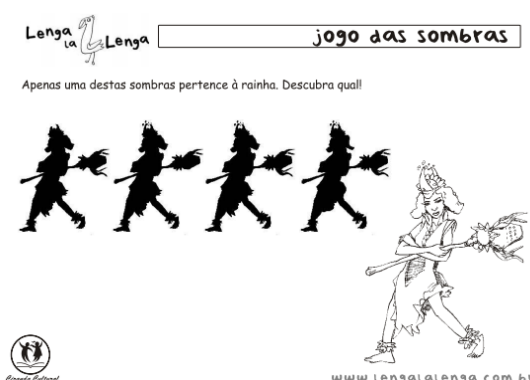


Fig. 6 - Jogo das sombras (BEINEKE; FREITAS, 2006)

O segundo CD contém os áudios com os arranjos das músicas do livro. Neles, são dezenove atividades ao todo. Na parte escrita - ou seja, no livro - as músicas são registradas através da notação tradicional, acompanhadas pela letra e pela explicação de como se brinca. Elas recebem diversas classificações de acordo com o gênero: brinquedo cantado, baião, fórmula de escolha, boi-de-mamão, parlenda, corrido de capoeira, adivinha, roda de verso, maracatu, bumba-meu-boi e jogo de mãos. Em notas de rodapé, são mencionados o lugar de origem da música, como é brincada originalmente e por quem foi coletada. Por vezes, as atividades são acompanhadas por jogos de copos e jogos de mãos, registrados através de uma mistura da notação rítmica tradicional com símbolos que representam os movimentos dos copos e mãos. Uma bula para explicá-los é apresentada na orelha do livro.

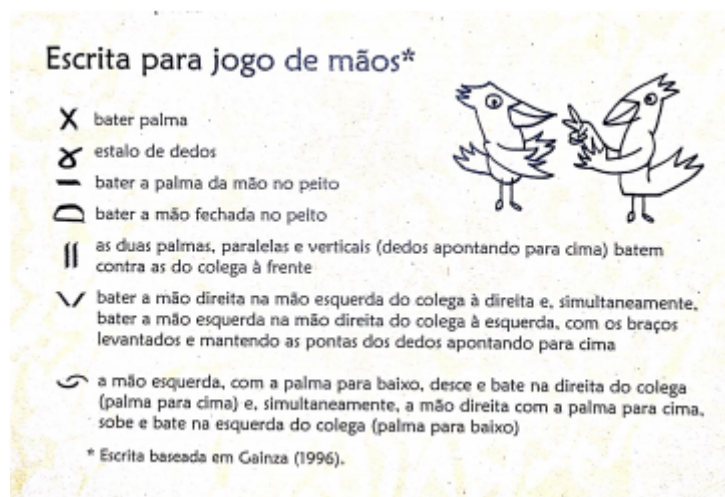


Fig. 7 - Escrita para jogos de mãos (BEINEKE; FREITAS, 2006)

Os autores apresentam o material da seguinte maneira:

Lenga la Lenga apresenta canções da cultura popular brasileira, através de arranjos originais que reinventam as brincadeiras utilizando jogos de mão, jogos de copos e flauta doce. O livro e o CD trazem uma ideia de brinquedo musical para cada canção, favorecendo múltiplas formas de participação no fazer musical. Desejamos a todos um encontro lúdico e criativo com as músicas, que podem servir de pretexto para novas reinvenções, por adultos e crianças, todos brincando juntos. (2006, orelha do livro)

As descrições das atividades contêm sugestões de diferentes maneiras de brincar com a mesma música, encorajando o leitor a criar os próprios arranjos a partir das canções (2006, p. 9) e também improvisar com os copos em cima dos movimentos sugeridos (2006, p. 19). Muitas propostas vêm acompanhadas de perguntas, como “você conhece o brinquedo tradicional desta canção?” No caso do brinquedo cantado “Maria Helena - O pião” (2006, p. 11), por exemplo.

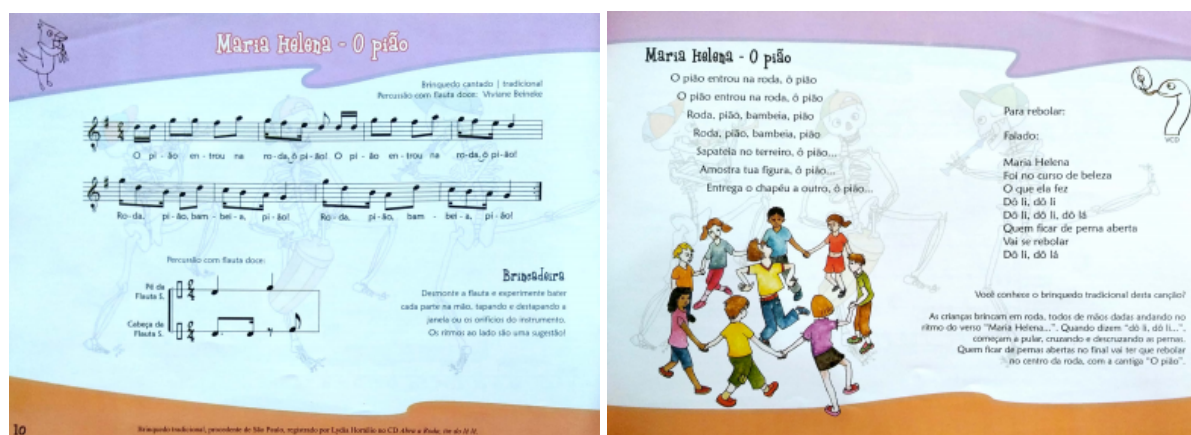


Fig. 8 - Maria Helena - O Pião (BEINEKE; FREITAS, 2006, p. 10-11)

Em outras atividades, há também eventuais perguntas e observações sobre os aspectos musicais, como “você percebeu que a canção tem métrica binária e o acompanhamento do jogo é ternário?” (2006, p. 14) e ainda perguntas e explicações sobre os gêneros musicais que aparecem ao longo do material: “você conhece o boi-de-mamão? Parecido com outros folguedos do boi (...). Suas danças são muito alegres e conhecidas pelas crianças” (2006, p. 23).

Os autores sugerem utilizar os instrumentos musicais de diversas formas: “Desmonte a flauta e experimente bater cada parte na mão, tampando e destampando a janela ou os orifícios do instrumento. Os ritmos ao lado são uma sugestão!” (2006, p. 10). Palavras como *poder*, *experimentar*, *criar* e *desafiar* são frequentes nas descrições das propostas.

Não são descritos objetivos gerais a serem alcançados com o desenvolvimento das atividades. Porém, ao final do livro, os autores afirmam que foram motivados a elaborar o material a partir do encantamento pelos trabalhos de Lydia Hortélio, Eugenio Tadeu e Miguel Queiroz (Duo Rodapião)²³ e Gabriela Flor²⁴: “conhecendo esses trabalhos, fomos nos tornando brincantes; e como tal, nos sentimos cada vez mais livres e capacitados para interagir com essas manifestações, experimentando outras maneiras de brincar e tocar as músicas.” (2006, p. 48). Os autores também revelam a preocupação em interagir com a diversidade das culturas musicais brasileiras, como a capoeira, maracatu, bumba-meu-boi e boi-de-mamão, além de ritmos e gêneros musicais como o xote ou baião, o choro e o samba. (2006, p. 48) Sendo assim, a ideia do material parece priorizar o ato de reinvenção das brincadeiras, inventar novas formas de brincar a partir do que é descrito, e também apresentar a diversidade de culturas musicais brasileiras.

Também não são descritos objetivos específicos a serem alcançados a cada atividade. Porém, o fato das propostas serem frequentemente acompanhadas por observações e perguntas sobre os elementos e gêneros musicais, e eventualmente sobre conteúdos das canções, sinalizam para uma forma de incentivar o conhecimento a respeito deles:

Você percebeu que o ritmo tocado pelos cabos de vassoura imitam a primeira parte da canção? Veja como fica bonito um jogo de pergunta e resposta entre o canto e os cabos na parte 'Cadê meu relógio que eu botei no chão' da música. O mesmo jogo pode ser feito entre as vozes e o ganzá na segunda parte da canção (2006, p. 17)

²³ O Duo Rodapião foi um grupo cênico-musical criado em 1992, formado pelo duo Eugênio Tadeu e Miguel Queiroz. Em 2018, devido ao falecimento de Miguel Queiroz, o Rodapião parou de apresentar seus espetáculos.

²⁴ Gabriela Flor é pesquisadora e já realizou trabalhos sobre os jogos de mãos brincados em Florianópolis.

Você já viu um monjolo? Monjolo é um engenho tosco, movido a água, usado para pilar o milho e, primitivamente, para moer café. Pilão é o instrumento utilizado para triturar o milho e outros grãos” (2006, p. 21)

Além dos jogos sonoros, passatempos e atividades do CD-Rom, no livro são chamados de jogos (2006, p. 9, 15, 19, 21, 25, 27, 31, 35, 43, 45) os movimentos de copos ou mãos que acompanham as canções, realizados de forma individual ou dentro de uma roda. Já as brincadeiras, que também acompanham as músicas, são aquelas conhecidas como tradicionais: de origem anônima, fazem parte da cultura popular, preservadas pela memória de um povo - mas estão sempre em constante mudança, devido à transmissão oral. Alguns exemplos trazidos pelo material são “Bambu” (2006, p. 14) e “Bate o Monjolo” (2006, p. 20).

III. Jogos pedagógicos para Educação Musical - Cecília Cavalieri França e Rosa Lúcia dos Mares Guia

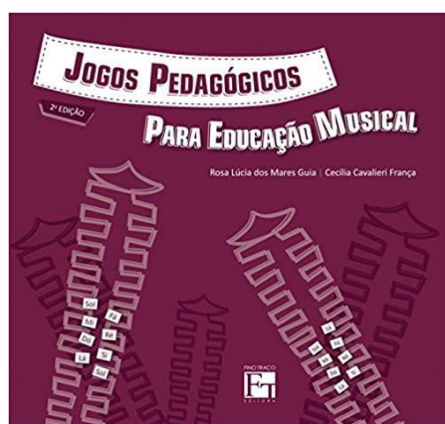


Fig. 9 - Capa do livro (FRANÇA; GUIA, 2015)

Formação do(s) autor(es): Rosa Lúcia dos Mares Guia (2015, p. 247) e Cecília Cavalieri França (2015, p. 247) são pianistas, educadoras musicais e autoras de diversos livros didáticos da área.

O livro apresenta oitenta e cinco jogos, divididos em sete capítulos temáticos de acordo com os seguintes conteúdos: 1) Ordenação dos nomes das notas e leitura relativa; 2) Alturas; 3) Durações; 4) Matemúsica; 5) Leitura absoluta; 6) Escalas; 7) Jogos Múltiplos. (2015, p. 7).

A respeito da ordem das atividades, as autoras alertam que:

Dentro de cada capítulo, os jogos são apresentados em uma sequência de dificuldade progressiva e devem ser selecionados e repetidos conforme a maturidade do grupo. É importante ressaltar que os vários conteúdos devem ser trabalhados paralelamente e não de forma linear” (2015, p. 15).

Sobre a importância dos jogos pedagógicos, as autoras afirmam o seguinte:

Em sintonia com a concepção contemporânea da educação musical, que prioriza o fazer musical, ativo e criativo bem como o desenvolvimento integral da criança, apresentamos os Jogos pedagógicos para a educação musical: uma proposta inovadora para o ensino dos diversos conteúdos que visa uma realização musical consistente, desenvolve e consciente. (2015, p. 13)

As atividades propostas pelo material incluem modalidades de jogos como bingo, dominó, jogo da memória, formação de pares, trilha, jogo com dados e pinos, de montar sequências, de classificar, com o uso de cartelas para preencher e outros materiais providenciados pelo professor.



Fig. 10 - Imagens dos jogos “Xadrez melódico”, “Dado de intervalos” e “Bingos rítmicos” (FRANÇA; GUIA, 2015, p. 94-5; p. 98-99; p. 118-119)

Cada capítulo “trabalha o automatismo” (2015, p. 15) de conteúdos musicais específicos. São eles:

- Ordenações dos nomes das notas em graus conjuntos e terças;
- Notação musical gráfica aproximada e notação convencional, leitura relativa e absoluta;
- Alturas: movimento sonoro, planos de altura, padrões melódicos diatônicos, intervalos, padrões atonais;
- Durações: sons curtos e longos, figuras e pausas, padrões rítmicos em diversos níveis, relação de dobro e metade e valor relativos das figuras, compassos simples e compostos;
- Escalas maiores e menores, armaduras de claves, enarmonia, sinais e convenções diversas;
- Formas e estilos musicais, compositores e história da música; (2015, p. 15)

As autoras estabelecem uma ordem pré-determinada para a realização dos jogos, que devem seguir uma ordem especial: “o automatismo dos nomes das notas [...] trabalhado no Capítulo 1, deve ser conjugado com o trabalho de percepção das alturas, abordadas no

Capítulo 2, e com iniciação à leitura rítmica, no Capítulo 3.” (2015, p. 15). Algumas das propostas vêm acompanhadas de sugestões para criar músicas a partir das cartas e símbolos (2015, p. 86): “É fundamental que a realização vocal, com palmas ou instrumentos seja fluente e musical, e não uma leitura mecânica” (2015, p. 112).

De acordo com as informações do material, nele o termo *jogo* adquire um sentido específico:

Para a compreensão e utilização adequada desta obra, é importante compreender os princípios psicológicos que fundamentam os Jogos Pedagógicos. Nestes, o termo jogo é empregado no seu sentido psicológico e não meramente no sentido competitivo. (2015, p. 23)

De forma geral, o objetivo parece concentrar-se na aquisição de certas habilidades - como, por exemplo, a ordenação de nomes das notas e leitura relativa - de forma “prazerosa, alegre, espontânea e lúdica” (2015, p. 14 e verso da capa).

Além dos conteúdos, outro aspecto enfatizado pelas autoras são as “habilidades cognitivas desenvolvidas por cada jogo” (2015, p. 19), tais como:

- Formação (ex: sequências de notas vizinhas);
- Associação (ex: figuras e pausas);
- Memorização (ex: escalas maiores e relativas menores);
- Reconhecimento (ex: intervalos, notas no pentagrama);
- Localização (ex: tons e semitons no teclado);
- Realização (ex: performance corporal, vocal ou instrumental de estruturas musicais);
- Criação (ex: improvisação sobre gráficos de sons curtos e longos)

Muitas vezes, um mesmo conteúdo é trabalhado em mais de um jogo, utilizando diferentes habilidades cognitivas, para otimizar sua assimilação. Além dos automatismos musicais vislumbrados, os jogos desenvolvem a atenção, a iniciativa, a prontidão, a memória e a percepção visual.” (2015, p. 19)

Os objetivos dos jogos, referentes aos conteúdos, são descritos na introdução de cada capítulo (2015, p. 34, 57; 72, 89, 97; 106, 107, 129, 137; 150, 151, 173; 187; 200, 201, 213; 235) e também em cada atividade, individualmente. Por sua vez, cada uma delas também possui uma habilidade cognitiva correspondente (2015, p. 25-6-7).

As autoras afirmam que o livro é destinado a professores de Educação Musical e “abrange a faixa etária dos 6 aos 16 anos” (2015, verso da capa). Outra informação revelada é o porquê dessa especificidade:

Os Jogos Pedagógicos tomam como referência o processo de educação musical paralelo ao da alfabetização escolar a partir dos seis ou sete anos de idade. Os conteúdos, bem como os procedimentos cognitivos empregados

nos jogos, foram concebidos em sintonia com o desenvolvimento psicológico global da criança. Os jogos cobrem os três primeiros níveis de um programa de educação musical com aulas de uma hora de duração e frequência semanal. Nosso programa de referência é assim constituído:

- 1º Nível: alunos de sete a oito anos de idade;
- 2º Nível: alunos de oito a nove anos;
- 3º Nível: alunos de nove anos em diante. Este nível envolve conteúdos bastante complexos, podendo se estender por dois anos ou mais.

No caso de turmas de uma faixa etária posterior, faz-se necessária uma seleção e adaptação dos jogos, embora a sequência de apresentação dos conteúdos deve ser mantida.” (2015, p. 19)

As atividades, de caráter gradativo, estabelecem os conteúdos fixos para cada faixa etária:

Acreditamos que a compreensão do valor relativo das figuras e consequente mudança da unidade de tempo requerem uma maturidade cognitiva que se estabiliza por volta dos nove anos de idade. Esses conteúdos que exigem um nível mais elevado de abstração são apresentados no Capítulo 4. (2015, p. 106)

Outro ponto importante a ressaltar é que o livro possui um texto denominado “O Jogo e a Psicologia da Criança” (2015, p. 23-4) no qual as autoras descrevem um curso geral das atividades lúdicas da infância, mencionando as formas de jogo piagetianas: sensório-motor ou exercício, simbólico e de regras, com enfoque no desenvolvimento cognitivo. Os comportamentos lúdicos são tidos como pré-determinados pela idade e não são feitas menções às influências culturais: “Tais comportamentos são inerentes à natureza humana e nos acompanham por toda a vida.” (2015, p. 24)

IV. Livro dos jogos - Carlos Kater (Org.)



Fig. 11 - Capa do *Livro dos Jogos* (KATER, s.d)

Formação do(s) autor(es): Organizado por Carlos Kater (1948-), musicólogo, compositor, educador musical e professor da Escola de Música da UFMG. O material foi desenvolvido pela equipe do Projeto Música na Escola, da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, que envolveu mais de 70 escolas, 800 professores e 125.000 crianças da rede pública estadual.²⁵

O *Livro dos Jogos* (s.d) possui ao todo sessenta e duas atividades, que são divididas em dois grandes capítulos: trinta e dois “Brinquedos Cantados” (s.d, p. 11) e trinta “Jogos de Musicalização” (s.d, p. 83). É introduzido da seguinte forma:

Essa coletânea de jogos e brincadeiras apresentadas aqui não se pretende exaustiva. Ela não é tampouco representativa da riqueza, segundo a qual essas manifestações ocorrem insuspeitadamente por todo o Brasil. (s.d, p. 7)

Na apresentação, também se afirma que “cantar, jogar, brincar com a música é antes de tudo um fator de desenvolvimento pleno, harmônico e equilibrado do ser humano” (s.d, p. 7). Também nessa parte do livro é esclarecido que:

a verdadeira meta desse Livro, é a criança. [...] Assim como a participação ativa e criativa de todas e cada uma delas, junto aos produtos e valores de sua própria cultura, é fator decisivo para o desenvolvimento saudável, autêntico, de toda a sociedade. (s.d, p. 7)

Outros objetivos são citados, tais como “descontração, integração grupal e socialização, desenvolvimento da memória, atenção, acuidade e observação, sentido rítmico e melódico, coordenação motora, prontidão de respostas, etc” (s.d, p. 7).

Destinado a professores da rede estadual de ensino, vale destacar outra passagem na apresentação do livro, referente à avaliação das atividades:

A criatividade - a liberdade de criação -, bem como o empenho e rigor de uma realização adequada devem ser buscados sempre nesses exercícios. Como numa gangorra, eles têm cada qual seu momento preponderante. O desafio que se coloca então ao professor é descobrir o equilíbrio justo entre as qualidades de participação, de interpretação e de expressividade." (s.d, p. 7)

Os Brinquedos Cantados, que integram a primeira parte do material, são jogos tradicionais como, por exemplo, “Adoleta” (s.d, p. 14) e “Escravos de Jó” (s.d, p. 32).

²⁵ KATER, Currículo. In: Carlos Kater, s.d. Disponível em <https://www.carloskater.com.br/curriculo>

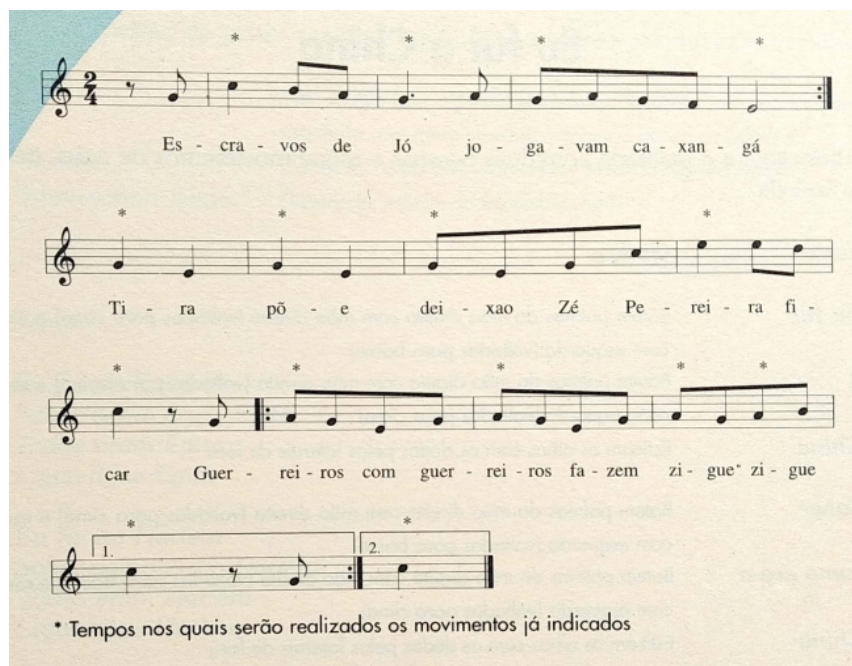


Fig. 12 - Escravos de Jó (KATER, s.d, p. 32-33)

A cada um deles, são expostos objetivos, tais como: coordenação motora, atenção, presteza, senso rítmico e temporal, pulsação (s.d, p. 14); apresentação do grupo, introdução da aula, relaxamento, soltura corporal e vocal, desinibição, descontração, etc; (s.d, p. 17); integração, atenção, observação, presteza, memória corporal, pulsação, andamento, senso rítmico (s.d, p. 32); respectivamente.

Já os Jogos de Musicalização são atividades em grupo. Algumas delas incluem exploração sonora, gestual e de criação, como é o caso de “Máquina de Sons” (s.d, p. 105), e outras têm caráter didático, como é o caso de “Planos de Altura I e II” (s.d, p. 110-12).

Máquina de Sons

Um aluno concebe uma sonoridade e um movimento corporal correspondente (isto é, movimento ou gesto articulado ao material sonoro-musical produzido). Dirige-se ao centro da roda e realiza esse seu gesto-sonoro. Ele então servirá de base para que seja formada uma engrenagem maior, gerada improvisadamente por cada um dos participantes do grupo. Os alunos, livremente - mas de preferência um a cada vez -, irão se integrando e interagindo junto ao movimento sonoro e gestual já existente, criando-lhe nova dinâmica.

Muito embora este exercício conjugue sons e gestos, o professor procurará chamar a atenção para a importância da qualidade da produção sonora, bem como buscará sempre evidenciar a relação entre as diversas sonoridades (justaposição, complementação, intercalação, sobreposição, contraste, etc. entre parâmetros sonoros e/ou sonoridades).

Observação
É produtivo trabalhar os exercícios: “Cabra Cega Sonora”, “Corposonoro” e “Espelho”, antes deste aqui.

Objetivos
Ampliar o imaginário; experienciar a musicalidade; coordenação sonoro-motora, soltura, etc.

Planos de altura II

Três linhas são marcadas no chão (com giz ou fita crepe), representando os planos agudo, médio e grave. Os alunos, posicionados como indicado abaixo, pulam sobre as respectivas linhas de acordo com a altura dos sons tocados pelo professor (planos agudo, médio, grave).

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Agudo	_____	_____	_____	_____
Médio	_____	_____	_____	_____
Grave	_____	_____	_____	_____

Varição
O professor toca uma breve sequência de planos de altura (por exemplo: grave-agudo-grave-médio) e os alunos logo após ouvirem deslocam-se sobre as respectivas linhas. Na medida do desenvolvimento da classe, as sequências poderão se tornar progressivamente mais longas (trabalhando assim não apenas o reconhecimento de planos de altura, mas também a memória), bem como mais rápidas, com os sons mais curtos (trabalhando-se também a prontidão).

Fig. 13 - Máquina de Sons/Planos de altura II (KATER, s.d, p. 105; p. 112)

V. *Játékok* - György Kurtág



Fig. 14 - Capas da coleção (ALMEIDA, 2014, p. 36)

Formação do(s) autor(es): György Kurtág (1926-) é um relevante compositor, pianista e professor de piano. Nascido na cidade de Lugoj, na Romênia, já recebeu vários prêmios por suas composições. (ALMEIDA, 2014, p. 35)

Játékok significa ‘Jogos’ em húngaro. Trata-se de uma coleção de oito livros para piano, que vão desde um nível mais elementar da interpretação pianística até um muito avançado (ALMEIDA, 2014, p. 36). “O jogo é a principal fonte de inspiração na coleção, é o exercício espontâneo da criança a ser traduzido em uma forma de linguagem pianístico-musical e pedagógica.” (CABEZAS, 2014, p. 37)

O que parece ter inspirado Kurtág para compor *Játékok* foi pensar em “crianças brincando espontaneamente ao piano, para as quais o instrumento ainda é um brinquedo.” (KURTÁG²⁶ apud CABEZAS, 2014, p. 35). No prefácio da coleção, o compositor também comenta a respeito de sua própria experiência:

Comecei a estudar piano com cinco anos e com sete anos eu parei. Porque era muito chato ter de pensar nos dedilhados, nos ritmos, e de permanecer sempre no mesmo registro. Assim, para começar, minha idéia foi inicialmente encontrar para a criança a possibilidade de movimentos rápidos e desenvolver o conceito da tomada de posse de todo o teclado; de ter a possibilidade de algo que fosse um 'ritmo orgânico' (o que não é uma definição, mas para mim, importante); de ter muito silêncio, ou seja, de ações acústico-orgânicas que estimulem respostas, consequências: algo, em suma, de muito primitivo (KURTÁG²⁷ apud GOUVEIA, 2010, p. 25).

Játékok foi originalmente criada com o objetivo de “oferecer uma abordagem contemporânea para iniciantes nos estudos pianísticos” (GOUVEIA, 2010, p. 7). Hoje,

²⁶ KURTÁG, György. *Jeux: Játékok I*. Paris: Henry Lemoine, 2004.

²⁷ KURTÁG in ALBÈRA, Philippe et al. *György Kurtág - Entretiens, textes, écrits sur son oeuvre*. Genève: Éditions Contrechamps, 1995.

porém, é considerada uma das obras mais importantes de Kurtág (GOUVEIA, 2010, p. 14). O próprio compositor se refere a essa obra como “pseudopedagógica” (KURTÁG²⁸ apud GOUVEIA, 2010, p. 24), já que o foco do material “não é 'ensinar piano', mas desenvolver ludicamente as possibilidades criativas do intérprete.” (GOUVEIA, 2010, p. 17)

Segundo Gouveia (2010, p. 18) o principal desejo de Kurtág era recuperar e incentivar o lado lúdico do pianista. Cabezas (2014, p. 36) recorre à seguinte imagem:

com as peças do *Játékok*, Kurtág pretende recriar a circunstância original do primeiro contato com o piano: aquela relação com o instrumento ainda em um carácter espontâneo, emocionado e desinibido, especialmente quando se trata de uma criança; aquele momento no qual nenhuma rotina nem instrução ainda influencia o comportamento do aluno.

As peças contidas no material são caracterizadas por aspectos técnico-musicais típicos da linguagem pianística contemporânea, como o uso da notação musical não tradicional.



Fig. 15 - Música *Gioco con 5 dita*, ou jogo com 5 dedos (KURTÁG, 1993, p. 9)

Kurtág elaborou uma escrita original para o *Játékok*, caracterizada pela indeterminação de certos elementos, oferecendo a possibilidade do aluno ‘completar’ a peça, ou seja: “determinar ele mesmo alturas e durações de notas e pausas. Portanto, os parâmetros não detalhados conformam um estilo para a cocriação junto com o aluno, ou seja, um impulso para sua criatividade musical.” (CABEZAS, 2012, p. 5). Também a respeito da escrita da obra, Cabezas (2014, p. 37) ainda comenta:

²⁸ KURTÁG in ALBÈRA, Philippe et al. *György Kurtág - Entretiens, textes, écrits sur son oeuvre*. Genève: Éditions Contrechamps, 1995.

²⁹ Imagem retirada do segundo volume da edição italiana Ricordi: “Jogo com cinco dedos” (1993, p. 9, tradução livre)

Kurtág cria para o *Játékok* uma escrita para cativar e estimular o aluno e, portanto, que seja capaz de despertar seu ‘instinto musical’ – como ele mesmo afirma no prefácio. Ele procura o contato natural da criança com o instrumento, aquele em que a percepção dos fenômenos musicais e, depois, a interiorização, surgem provocados pela curiosidade e pelo jogo e são assimilados pela criança por meio da esfera sensorial e afetiva. Esta concepção pedagógica rompe, portanto, com aquele sistema de ensino que parte da leitura da partitura e da técnica digital como principais fatores desencadeantes do universo pianístico e musical.

Dentre outros conteúdos musicais que caracterizam a obra, constam elementos como:

imprecisões métricas, grande ênfase no gesto como movimento produtor específico de sonoridades; material musical reduzido com potencialidade expressiva; uso de registros sonoros mais do que contornos melódicos; exploração de timbres diversos, assim como aumento da gama de intensidade e de articulações, entre outros. (ALMEIDA, 2014, p. 38)

Gouveia (2010, p. 34) acredita que, com a escolha do título *Jogos* para o material, Kurtág reforça a importância da ludicidade na cultura. O compositor ressalta que não se trata de um método de piano, mas de uma possibilidade de experimentação (KURTÁG³⁰ apud GOUVEIA, 2010, p. 79). A ideia de jogo contida no material aparece essencialmente ligada à exploração de aspectos musicais e gestuais, que fogem da técnica digital tradicional no ensino de piano.

VI. 100 jogos musicais - Ger Storms

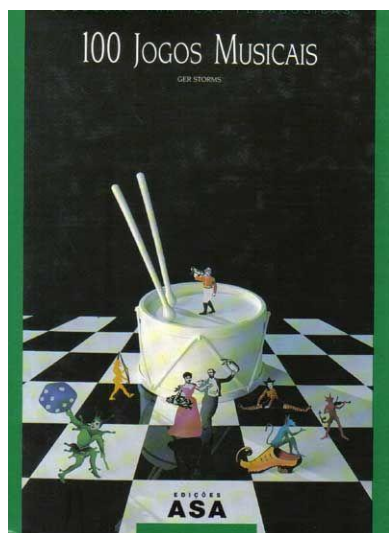


Fig. 16 - Capa do livro (STORMS, 2003)

³⁰ KURTÁG, György. *Játékok (zongorára)*. vol. 1. Budapest: Editio Musica Budapest, 1979.

Formação do(s) autor(es): Ger Storms (2003) é um educador musical holandês, que tem se dedicado à publicação de múltiplos trabalhos na área da Educação Musical. Destacam-se *Pop music in the classroom* (1981) e *Handbook of Music Games* (1981)

O livro é constituído por cem jogos “destinados a serem usados em múltiplas situações educativas e/ou recreativas” (2003, orelha do livro). Na primeira parte, são expostos os objetivos visados pelos jogos e as particularidades de cada um deles. A segunda parte traz a descrição das atividades, divididas em nove subgrupos distintos, cada um deles precedido de uma nota explicativa (2003, p. 11).

Todos os jogos são de caráter coletivo e possuem indicação de faixa etária, duração e eventuais materiais necessários. De acordo com o próprio autor:

Os jogos selecionados neste livro não representam um fim em si, mas um meio: um meio de formação individual, de caráter social e criativo. Por esta razão, subdividimos os jogos em três categorias:

- os jogos que contribuem para o desabrochar individual;
- os jogos que contribuem para o desenvolvimento da sociabilidade;
- os jogos que contribuem para o desenvolvimento do espírito criativo;” (2003, p. 18)

Os jogos “que contribuem para o desabrochar individual” (2003, p. 18), também chamados de “jogos de desenvolvimento das aptidões pessoais” (2003, p. 29) são divididos em três grupos: os “jogos de escuta” (2003, p. 31), os “jogos de concentração” (2003, p. 43) e os “jogos-teste” (2003, p. 53). Já os “jogos de desenvolvimento da sociabilidade” (2003, p. 61) são divididos em “jogos de aproximação e apresentação” (2003, p. 63), “jogos de comunicação” (2003, p. 75) e “jogos baseados na confiança” (2003, p. 85). O último grupo, “jogos de desenvolvimento do espírito criativo” (2003, p. 95) é dividido entre “jogos de expressão e improvisação” (2003, p. 97), “jogos das escondidas e adivinhas” (2003, p. 109) e “jogos da glória” (2003, p. 117). Temos, ao todo, nove subgrupos de jogos, divididos de acordo com a conduta desempenhada pelos jogadores.



Fig. 17 - Ilustrações que acompanham os “jogos que contribuem para o desabrochar individual” (STORMS, 2003, p. 18)

De acordo com o autor, “jogar é sair da rotina. Para os que se entregam inteiramente ao jogo, a realidade cotidiana deixa de existir, apagando-se na sua consciência no decorrer do jogo” (2003, p. 15). Para ele, a ação lúdica requer aos jogadores o pensar, o sentir e o agir e “é justamente essa combinação de faculdades intelectuais, emocionais e motoras que caracteriza o jogo.” (2003, p. 16).



Fig. 18 - Ilustrações que acompanham os “jogos de desenvolvimento da sociabilidade” (STORMS, 2003, p. 61)

Também de acordo com Storms (2003, p. 11) o foco do livro não é o ensino propriamente dito: “Os jogos aqui apresentados, embora contribuam, quer para a animação, quer para a avaliação de uma prática musical, são, antes de mais nada, instrumentos do desenvolvimento individual e social dos membros do grupo” (2003, p. 11). Porém, o autor esclarece que:

Quaisquer que sejam os jogos escolhidos, resultará desta aproximação musical uma certa familiarização e conhecimento do material sonoro. Por outra via, aí se juntará um processo de impregnação de sistemas musicais

que, inconscientemente, serão assimilados pelos jogadores. Se, além disso, uma abertura de espírito para com a música puder ser cultivada dessa forma, mantida pela motivação própria do jogo, isso conduzirá, afinal de contas, a tornar o jogo ainda mais divertido e que cada um se aproxime da música. Aí reside todo o interesse, porque, posto que parte o aspecto social, o jogo é o meio ideal de levar cada um a descobrir o prazer de fazer música, essencialmente por uma participação activa em formas variada de expressão musical (como o canto, dança) e, em certas pessoas, estimulando as faculdades de escuta. Não é senão através deste gênero de experiências que uma pessoa poderá concretizar o seu próprio potencial musical de forma espontânea e sem ideias preconcebidas. (2003, p. 17)

O autor coloca em foco certas condutas específicas - e até mesmo subjetivas - dos jogadores, como por exemplo “vencer a timidez” (2003, p. 20), “aprender a ter em conta o sentimento dos outros” (2003, p. 20) e “aumentar a confiança dos participantes nas suas próprias faculdades criativas” (2003, p. 20).



Fig. 19 - Ilustrações que acompanham os “jogos de desenvolvimento do espírito criativo” (STORMS, 2003, p. 95)

Quanto ao papel do professor, o material indica que sua função é motivar, observar e incentivar aspectos como a criação de novos jogos, o bom relacionamento entre os jogadores e o empenho dos participantes ao jogar:

A função do animador não se reduz simplesmente a transmitir as regras do jogo em questão; ele é, ao mesmo tempo, organizador e observador, bem como ‘suporte’ e árbitro. Ser organizador significa ser responsável, assegurando que todo o material necessário esteja disponível e que o compartimento ou o espaço utilizado esteja pronto para o jogo. (2003, p. 24-5)

Funções como verificar o grau de dificuldade, explicar claramente as regras, fazer a análise do tempo e espaços disponíveis e de quais jogos convêm a cada grupo - ou situação - também são designadas ao educador (2003, p. 23).

Storms (2003) afirma que o livro é destinado a todas as idades, “embora suas características lúdicas privilegiem as camadas infantis e juvenis” (2003, orelha do livro). Além disso, o autor menciona que seu público-alvo não se restringe a estudantes de música. (2003, p. 11).

VII. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação* - Teca Alencar de Brito

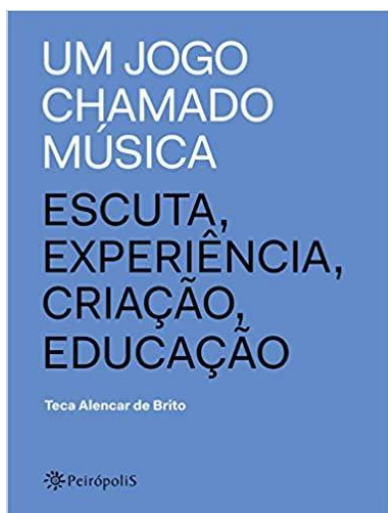


Fig. 20 - Capa do livro (BRITO, 2019)

Formação do(s) autor(es): Teca Alencar de Brito (2019, p. 198) é doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, professora e pesquisadora. É autora de livros e artigos da área, com destaque para a obra *Música na Educação Infantil* (2003).

O livro é, ao todo, dividido em três partes. Os “jogos sonoro-musicais” (BRITO, 2019, p. 79) se encontram na segunda parte (BRITO, 2019, p. 67). São dezenove jogos, também denominados “jogos do escutar” (BRITO, 2019, p. 79). A autora descreve as histórias dos jogos, suas inspirações, como emergiram entre alunos e professores e se estabilizaram ao longo do tempo, “sempre em movimento, sempre se reorganizando, abrindo novas possibilidades, singularizando-se em cada grupo” (BRITO, 2019, p. 80); em seguida, descreve a estrutura de cada jogo e suas possíveis variações, seus objetivos e desafios, materiais necessários, etc.

A ideia de jogo apresentada no material, como já apresentada na primeira parte do trabalho, entra em consonância com o jogo ideal deleuziano:

Não me refiro à *música como jogo* para falar de atividades ou de brincadeiras utilizadas como estratégias pedagógicas para ensinar conceitos diversos, inclusive de outras áreas do conhecimento, para desenvolver

competências ou, ainda, para preparar alunos e alunas para um fazer musical futuro [...] O jogo a que me refiro é o já citado *jogo ideal* proposto por Deleuze, o qual se atualiza pela escuta e pela produção de formas sonoras, em improvisação, em repetições (diferentes), em invenções, em processos criativos, em suas muitas instâncias e possibilidades. enfim. *Jogo do sensível, da expressão, do Pensamento, da Escuta. Música como jogo ou um jogo chamado... Música.*” (BRITO, 2019, p. 42)

A autora também cita Huizinga (2000) como referência para enfatizar a importância do jogo por si mesmo. Sendo assim, para Brito (2019, p. 40) o sentido do jogo se encontra no próprio brincar e já é suficientemente rico para se justifique por outras funções:

Huizinga analisou abordagens que definiram o jogo com base em sua função biológica e considerou que, ao se preocuparem em conferir funções às atividades lúdicas, elas se afastavam de seus efetivos sentidos. Para ele, a essência e as características primordiais do jogo residem na intensidade, na capacidade de fascinar, de excitar e de divertir, e não em algo que se encontra fora dele. O significado do jogo, desse modo, se encontra no próprio jogo e esse aspecto tem importância dentro do contexto deste trabalho! (BRITO, 2019, p. 39)

Os jogos descritos no livro são chamados de “jogos do escutar”, ou seja, segundo a autora, “priorizam essa questão de fundamental importância nos territórios do sonoro e musical.” (BRITO, 2019, p. 79). Seu enfoque geral está em “conscientizar a importância da escuta, favorecendo sua ampliação qualitativa” (BRITO, 2019, p. 79). Ainda de acordo com ela: “Mais do que ouvir - processo fisiológico, escutar é um processo ativo, atrelado às nossas intenções de escuta. A Música, por sua vez, atualiza-se pela escuta e pela produção de gestos sonoros.” (BRITO, 2019, p. 79). Outro ponto destacado por ela é a “singularidade que marca todo e qualquer processo, ainda que repetindo algo já existente” (BRITO, 2019, p. 95), ou seja, ela ressalta que cada processo educativo é único e pode ser influenciado por inúmeras circunstâncias, e que aqueles relatados por ela emergiram e foram criados a partir de situações específicas. Os jogos aparecem como num relato de experiência, e não como um modelo a ser reproduzido independentemente do contexto. Isso demonstra o foco da autora em detalhar o processo educativo, e não apenas seus resultados.

Um dos principais objetivos específicos citados na descrição de cada jogo é, como o nome já diz, gerar impactos na escuta: “o jogo desperta, amplia e conscientiza a escuta como presença, como atitude do ouvir” (2019, p. 81) no jogo “Alerta” (2019, p. 81), por exemplo. Também na descrição do jogo “Mapa sonoro da escola” (2019, p. 84) a autora cita que “o objetivo principal desse jogo é aguçar a escuta dos sons do entorno, qualificando a paisagem sonora circundante, analisando e classificando as sonoridades emergentes” (2019, p. 84). Brito (2019, p. 82, grifos da autora) menciona que, em sua experiência realizando esses jogos,

pôde-se observar transformações de ordem qualitativa na escuta dos participantes, porque as atividades “envolvem os modos de escutar, de produzir, de significar o silêncio e, especialmente, de considerar e ampliar as *ideias de música*”. Também após a descrição do “jogo do acusmata” (2019, p. 88) , ela comenta que:

Esses jogos colaboram no sentido de transformar qualitativamente a escuta, afetando e ampliando o jogo de escutar! Ouvindo atentamente; detalhando; classificando; provocamos transformações qualitativas nos modos de perceber e escutar, que são essenciais aos modos de pensar e de fazer música, beneficiando não apenas a questão relativa à escuta. A concentração, a memória, a atenção e a criatividade, entre outros importantes aspectos, transformam-se qualitativamente, gerando ganhos de ordens diversas, não apenas musicais (BRITO, 2019, p. 88)

Na descrição do jogo “Desenhos de fontes sonoras” (2019, p. 92) Brito (2019, p. 92) afirma que “esse jogo é importante, aguçando a percepção auditiva, a memória e a imaginação sonora.”

Dessa forma, observa-se que o foco das atividades também recai sob alguns estados de prontidão e condutas dos jogadores. Por exemplo, novamente no jogo “Alerta” (2019, p. 82), é mencionado que "apesar de simples, a proposta exige tranquilidade [...] com atenção aos acontecimentos sonoros e ao imprevisível - aspecto que também é importante de desenvolver" (BRITO, 2019, p. 82). Em “A brincadeira do Rio” (2019, p. 90) a autora menciona que a atividade “reúne e integra as crianças enquanto desenvolve as capacidades de concentração e atenção”. Também na mesma brincadeira são mencionados aspectos musicais: “com as crianças mais velhas é possível trabalhar com células rítmicas um pouco mais complexas, que devem ser imitadas, ou ainda, provocar alternâncias de andamento - velocidade” (BRITO, 2019, p. 90).

Sobre a atuação do professor, Brito (2019, p. 85) diz:

Destaco a importância da atuação do educador ou da educadora em todas as etapas do processo: da coleta dos sons à busca dos materiais para 'repeti-los' e daí à construção coletiva do trabalho sonoro-musical junto com os alunos e as alunas. Escutando, opinando e avaliando, ou seja, acompanhando o processo, será possível agregar informações; estimular outras possibilidades de realização, de modo que o resultado seja mais efetivo, portador de qualidades, e também, mais reflexivo, já que um importante ponto a considerar é a necessidade de integrar prática e teoria; fazer e refletir, a um só tempo.

É interessante mencionar que os jogos são acompanhados por comentários dos processos de avaliação, que contêm recomendações e sugestões para o professor. Na

“Brincadeira do Rio” (2019, p. 90) por exemplo, a autora faz o seguinte comentário a respeito de como avaliar o desenvolvimento da atividade:

É interessante que o/a professor/a faça o papel do chefe, nas primeiras vezes, convidando as crianças a atuarem como chefes, quando perceber que já é possível. E quando as crianças assumem a 'chefia' o professor ou a professora deve manter-se atento/a, observando o que as crianças já fazem sozinhas (que células rítmicas elas tocam? Já são capazes de manter um pulso regular? Variam a intensidade dos sons produzidos? Mantêm-se atentas produzindo surpresas [...]) Obviamente, o responsável pelo grupo pode (e deve) dar algumas 'dicas' e 'toques' no sentido de ajudar o aluno/chefe a variar e ampliar as possibilidades de produção de gestos e formas sonoras" (2019, p. 90)

Sobre a questão das faixas etárias, a autora também tece algumas recomendações, por exemplo, no jogo “Alerta” (2019, p. 81): “Esse jogo pode ser realizado com crianças (a partir dos sete anos, de modo geral), adolescentes e adultos, podendo ser trabalhado gradativamente no sentido de tornar-se expressivo e musical.” (2019, p. 83). Na “Brincadeira do Rio” (2019, p. 90) ela também menciona: “em sua forma mais simples, pode ser realizado com crianças de idades entre três ou quatro anos” (BRITO, 2019, p. 90).

Muitas das propostas, por terem um caráter de relato de experiência, não definem um objetivo preciso antes. É interessante, porém, que tratam dos resultados dos jogos depois realizados, em contextos diversos. Na descrição de “Projeto Fantoche” (2019, 95) é comentado que:

Nesse processo, as crianças exploraram variações nos parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade, timbre, intensidade), mesclando, também, os tempos métrico e não métrico. Além disso, o jogo transformou-se em importante espaço para escutar e para interagir criativamente por meio de respostas sonoras, favorecendo também a importante vivência do silêncio. (BRITO, 2019, p. 97)

O livro não apenas apresenta estruturas consolidadas dos jogos, mas conta a história de como eles surgiram a partir das experiências compartilhadas entre as crianças e a autora. Portanto, abre um caminho para se pensar no processo criativo individual de cada grupo, ao mesmo tempo que fornece ideias para a sala de aula.

2.3 Critérios de análise

Após a apresentação dos materiais, no próximo capítulo o foco consistirá em sua análise reflexiva, com base nas ideias dos autores já mencionados no Capítulo 1, como Brougère (1998, 2004, 2010), Kishimoto (1996, 2000, 2001, 2010, 2013, 2018), Delalande (2019), Brito (1998, 2003, 2010, 2019) e outros relacionados, além das produções

encontradas no levantamento bibliográfico. Essa reflexão será concentrada em três pontos importantes: (1) as ideias de jogo; (2) os papéis do aluno; (3) os papéis do professor.

Primeiramente, serão discutidas as ideias de jogo contidas nas fontes. Nessa parte, entra em questão: a complexidade do jogo e suas diferentes visões; quais são suas implicações pedagógicas; quais são suas diferenças e alguns de seus pontos em comum.

Em seguida, a discussão recairá sobre papéis do aluno nos jogos, ou seja, quais funções são designadas a eles. Também entra em questão qual a imagem que se cria do aluno, o que se espera dele e quais são as expectativas geradas sobre suas ações.

Por último, haverá uma reflexão sobre os papéis do professor nesses jogos: quais são as principais formas de mediação do educador propostas pelos materiais e quais são as maneiras de avaliação e observação sugeridas, de acordo com os objetivos das atividades.

Essas três categorias de análise sintetizam as informações apresentadas a respeito dos materiais no Capítulo 2, levando em consideração os pontos observados no Capítulo 1.

CAPÍTULO 3

3.1 Ideias de jogo

A partir da apresentação das fontes de estudo no capítulo anterior, podemos levantar algumas reflexões ao estabelecer relações entre as informações contidas nelas e o pensamento dos autores comentados na primeira parte do trabalho, assim como o de outros relacionados a eles e também das produções acadêmicas localizadas no levantamento bibliográfico. Nota-se que, nessas fontes, revelam-se diferentes perspectivas acerca do jogo e suas formas, o que confirma o sentido complexo e polissêmico atribuído ao termo.

Primeiramente, é perceptível que as bases teóricas que fundamentam essas propostas provêm de diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, da psicologia do desenvolvimento (FRANÇA; GUIA, 2015) e da filosofia (BRITO, 2019). Consequentemente, o ponto de vista sobre o jogo enfoca diferentes aspectos desse fenômeno: “torna-se importante salientar que o jogo, como objeto de estudo de diferentes pesquisadores, tem recebido, igualmente, diferentes definições.” (ZANETTA, 2014, p. 34)

Dentre os jogos idealizados pelos materiais, há aqueles que podem ser chamados didáticos - ou educativos no sentido mais restrito do termo (KISHIMOTO, 2018, p. 23). São os descritos por Abramson (2007) França e Guia (2015), e alguns poucos em *O Livro dos Jogos* (KATER, s.d) e Storms (2003), assim denominados porque visam reproduzir tons, ritmos e demais conteúdos e conhecimentos necessários à reprodução de modelos musicais consolidados (BRITO, 2019, p. 23).

Por exemplo, o primeiro jogo apresentado por França e Guia (2015, p. 36) “Edifícios de Vizinhos”, consiste em ordenar os nomes das notas num padrão escalar com fichas, sobre uma cartela, lembrando um edifício. O objetivo é aprender e memorizar seus nomes e sequências:

EDIFÍCIOS DE VIZINHOS

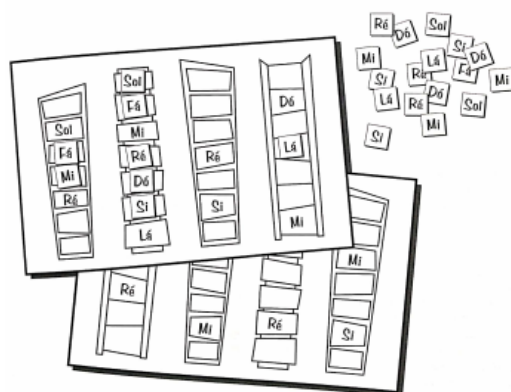


Fig. 21 - Imagem do jogo “Edifício de Vizinhos” (FRANÇA; GUIA, 2015, p. 36-37)

Abramson (2007) cita objetivos específicos na descrição de cada jogo. No caso do “Jogo No. 13 - Contando até oito” (2007, p. 18), por exemplo, ele menciona que a meta é “desenvolver a memória dos alunos para tempo e andamento” (2007, p. 18):

Jogo No. 13 - CONTANDO ATÉ OITO

OBJETIVOS: Desenvolver a memória dos alunos para tempo e andamento.

MATERIAL: Piano ou tambor e uma bola de tênis.

PREPARAÇÃO: Alunos sentados em círculo.

INSTRUÇÕES: O professor demonstra que ele irá tocar e contar oito tempos em andamento moderado. Assim que ele acaba de contar e tocar os oito tempos, os alunos passam a bola pelo círculo por oito tempos do mesmo andamento e param. Agora o professor toca oito tempos, falando alto, em novo andamento. Após o oitavo tempo, os alunos imediatamente começam a passar a bola na nova velocidade por oito tempos, adaptando o espaço ao novo andamento para ter melhor desempenho. Pratique esse jogo até que os alunos tenham experiência em qualquer dos andamentos.

Fig. 22 - “Jogo no. 13 - Contando até oito” (ABRAMSON, 2007, p. 18)

Em *O Livro dos Jogos*, os “Planos de Altura I e II” (KATER, s.d, p. 110-112) buscam exercitar a percepção e discriminação de alturas dos sons musicais. O professor deve tocar sons graves, agudos e médios, e os alunos devem identificá-los verbalmente e corporalmente, com os seguintes movimentos: “agachar ao ouvir sons graves; ficar de pé ao ouvir sons médios; esticar os braços para o alto ao ouvir sons agudos” (KATER, s.d, p. 110). Depois devem identificá-los em sequências, como “agudo-grave-agudo-médio” (KATER, s.d, p. 110). Assim, a dificuldade aumenta progressivamente (KATER, s.d, p. 111).

Storms (2003, p. 53), numa determinada seção de seu livro *100 jogos musicais*, propõe uma lista de “jogos-teste”. Trata-se de uma série de perguntas sobre gravações musicais que o professor deve disponibilizar aos alunos. As perguntas referem-se a aspectos como “quem canta? (STORMS, 2003, p. 56), “qual é o instrumento?” (STORMS, 2003, p. 57), “qual é o

som agudo?” (STORMS, 2003, p. 58), “qual é o refrão cantado duas vezes?” (STORMS, 2003, p. 59) e demais perguntas de caráter objetivo.

Alguns dos autores atribuem qualidades e funções aos jogos nos próprios títulos dos materiais, referindo-se a eles como “jogos rítmicos para percepção e cognição” (ABRAMSON, 2006) e “jogos pedagógicos para a educação musical” (FRANÇA; GUIA, 2015). É verdade que outros tipos de jogos também são educativos, mas o que faz com que estes materiais específicos recebam essa denominação mais restrita são os temas abordados por eles, e não tanto a motivação lúdica (BROUGÈRE, 2004, p. 201). Sobre os jogos educativos em *stricto sensu*, Brougère (2004, p. 204) afirma que:

A dimensão lúdica aparece como secundária em relação à dimensão de aprendizagem. Trata-se, realmente, “de aprender brincando sem ter a impressão de que se aprende”. Descrever um jogo como esse implica uma visão utilitarista e minimiza a dimensão lúdica.

Outro ponto importante destacado pelo mesmo autor é que não se pode qualificar um material ou objeto como educativo independentemente do uso que se faz dele. De acordo com ele, para isso, “é preciso que antecipemos os seus usos, o que, na lógica da brincadeira como espaço para a iniciativa daquele que brinca, causa um certo problema” (BROUGÈRE, 2004, p. 200). Para ele, somente a experiência, sozinha, pode ser qualificada rigorosamente como educativa. O aspecto educativo, no caso desses materiais, “remete à imagem social de educação mais do que à realidade da ação educativa.” (BROUGÈRE, 2004, p. 212). Logo, somente a partir de seu uso é que se pode ou não lhes atribuir diferentes qualidades, tanto de jogo quanto de educação. Nesse cenário, Brougère (2004, p. 214) também diz que “sua contribuição real não pode ser demonstrada, o que não diminui em nada sua legitimidade.”

Por fim, a respeito dessa categoria específica, também é importante recapitular o que já foi mencionado anteriormente:

Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, com um fim em si mesmo [...] não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. (KISHIMOTO, 2018, p. 4)

O paradoxo do jogo didático pode aí emergir, caso a função educativa prevaleça sobre a lúdica. É muito difícil e complexo, porém, investigar situações como essas, porque um jogo didático também pode começar a partir de uma proposição do professor, e eventualmente ser desenvolvido pelas crianças de uma forma lúdica. É necessário, porém, que para ser chamado de jogo deve-se respeitar suas condições, ligadas a motivações pessoais e à voluntariedade.

Para Kishimoto (2018, p. 19) “se perde sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem, o brinquedo torna-se instrumento de trabalho, ferramenta do educador. O ‘brinquedo’ já não é brinquedo, é material pedagógico ou didático.”

A distinção entre as duas formas de jogo educativo - sentido amplo e restrito, ou didático - no caso desses materiais, revela concepções diversas de educação musical. Conforme já mencionado anteriormente, de acordo com Delalande (2019, p. 14):

A música nos territórios da Educação se encontra dividida entre dois objetivos: por um lado, o despertar de habilidades gerais de escuta e de invenção, por outro, a aquisição de noções e técnicas. Conforme os períodos e os responsáveis, a Escola dá prioridade a um ou a outro. Os espíritos conciliadores tentam fundi-los em uma mesma pedagogia. Outros mais radicais (como nós), constataam que não se pode, sem certa desonestidade, incentivar a criança a uma pesquisa sonora empenhar-se com ela nessas descobertas, ajudá-la a ser mais exigente, mais atenta às suas próprias tentativas e esperar que, ao longo do caminho, ela descubra, por acaso, os modos maiores, menores e o compasso ternário. É claro, esses objetivos são complementares, mas eles supõem atitudes e, portanto, momentos pedagógicos muito distintos. Parece-nos mais sensato despertar antes de ensinar.

Sendo assim, é possível relacionar a fala supracitada ao pensamento defendido por Kishimoto (2013, p. 84), quando a autora afirma que “é preciso buscar formas complexas de educação que coloquem no mesmo espaço as formas lúdicas e educativas, mas que se tenha clareza sobre os atributos de cada uma.”

Delalande (2019, p. 19) defende a ideia de uma “pedagogia do despertar”, afirmando que a educação musical não deve se restringir a um sistema de ensino técnico da música tradicional, mas que isso requer uma postura pedagógica diferenciada: “transmitir um saber e desenvolver uma sensibilidade são dois objetivos completamente distintos” (DELALANDE, 2019, p. 24). Segundo ele, este *despertar* ocorre principalmente através do incentivo a experiências de pesquisa, exploração e criação sonoras (DELALANDE, 2019, p. 185).

O autor afirma que é possível desenvolver algumas competências dessa forma, mas que elas diferem, por exemplo, de um conhecimento muito específico de um sistema de notação ou de uma técnica instrumental (DELALANDE, 2019, p. 25). É complexo definir em que medida essas competências são conhecimentos ou não, porém trata-se, mais aproximadamente, de incentivar e desenvolver determinados comportamentos musicais, que são, na realidade, próximos das formas de jogo piagetianas³¹:

³¹ Ver Subcapítulo 1.3

Assim, não é exatamente a música que eu buscava anteriormente definir em três pontos³², mas sim os comportamentos musicais: fazer ou escutar música. É nisso que os músicos se assemelham, seja um indiano tocando *sitar*, um africano tocando uma *sanza* ou um europeu tocando violino. Você percebe neles a mesma concentração sobre a sonoridade, lê-se no olhar, nas atitudes da cabeça, a mesma consciência do gesto e, ao mesmo tempo, a mesma alegria. Não é o conhecimento que os aproxima - muito pelo contrário, pois suas culturas são completamente diferentes - mas as suas condutas. Já se praticou muito uma pedagogia exclusiva da nossa cultura musical; acredito que agora é preciso propor uma pedagogia das condutas musicais. (DELALANDE, 2019, p. 25)

Delalande (2019, p. 23) propõe que se busque, na prática pedagógica e em outros contextos, o desenvolvimento de condutas que caracterizam as diferentes dimensões da música referentes aos três jogos piagetianos: o gosto pelo som - tocando e ouvindo, do jogo sensório-motor; o imaginário do jogo simbólico; e a organização do jogo de regras (DELALANDE, 2019, p. 23). “Parece-me que os músicos, sejam fazendo ou ouvindo, possuem, em comum, essas três grandes capacidades de serem sensíveis ao som, de dar-lhe uma significação e de desfrutar da sua organização” (DELALANDE, 2019, p. 24).

É nesse sentido, então, que Delalande relaciona jogo e música, procurando um “denominador comum” a todas as práticas musicais:

Consideramos o jogo uma maneira astuciosa de interessar as crianças [...] porém, neste caso não é somente isso, ele é a própria música. O meio - interessar as crianças por meio da execução - não é diferente do objetivo: interessar as crianças na execução e fazê-las entrar no jogo musical. (DELALANDE, 2019, p. 33)

Enquanto o jogo didático se materializa nas fontes que enfocam o ensino da música tradicional, outros autores parecem se aproximar à ideia de “despertar” (DELALANDE, 2019, p. 19), que vê o jogo musical num sentido mais amplo, como é o caso de Kurtág (1993), Brito (2019) e algumas propostas de Storms (2007) e do *Livro dos Jogos* (KATER, s.d).

Storms (2007, p. 97) traz em seu livro uma seção dedicada a “jogos de expressão e improvisação”, sugerindo situações diversas a partir das quais os jogadores podem realizar pequenas composições. Para isso, o autor faz uso de materiais como provérbios e desenhos. Um exemplo disso é o jogo “A máquina de sons” (2007, p. 104):

Desenhe uma máquina imaginária no quadro: pode ser um conjunto de rodas dentadas, um cilindro, uma bomba, rodas de correia de ventilador, etc. Qualquer que seja a sua aparência, é preciso que represente alguma coisa susceptível de fazer diversos movimentos e muito barulho. Em seguida, divida o grupo em subgrupos de quatro ou cinco, aos quais entregará, respectivamente, uma folha de papel e um certo número de instrumentos. Por

³² Ver Subcapítulo 1.3

meio destes instrumentos, eles tentarão reproduzir os principais sons que, segundo eles, essa máquina é capaz de emitir. [...] Os grupos respectivos terão direito a 15 ou 20 minutos de preparação. Em seguida, tocarão, alternadamente, o seu “trecho de música mecânica”

Kater (s.d, p. 95) realiza um procedimento parecido no jogo “Corposonoro”, que descreve da seguinte forma:

Improvisação expressiva (vocal, gestual, corporal etc.) em grupo, valendo-se de diferentes temas. Pode-se trabalhar um tema específico, como por exemplo, o Relógio.

Divide-se a turma em pequenos grupos. Cada um desses grupos deverá criar então um objeto sonoro-corporal, aproveitando as sonoridades dos diversos tipos de relógio conhecidos ou imagináveis!

Após a apresentação dos diversos trabalhos, o professor em conjunto com os alunos, pode criar uma proposta de integração desses trabalhos, sugerindo, por exemplo, a montagem de uma “Relojoaria”, “Máquina do Tempo”, “Casa de Cronos”, “Palco Cósmico”...

Kurtág (1993), em *Játékok*, propôs uma coleção de música para piano cujo princípio é a exploração timbrística e gestual, que foge às técnicas e notações tradicionais do ensino de piano. Na quinta peça do primeiro volume, por exemplo, denominada *Passeando*, o compositor propõe que o intérprete, adulto ou criança, possa ficar em pé ou caminhando ao lado do piano - especialmente no caso de crianças que não alcancem toda a extensão do teclado sentadas - além de utilizar materiais musicais como *clusters* e durações relativas (MENDES, p. 61). No prefácio da coleção, o compositor afirma que sua ideia era justamente despertar o “instinto musical” do pianista (apud CABEZAS, 2014, p. 37).

Kurtág faz uso de aspectos da música contemporânea para criar formas de interação diversas com o instrumento. Sobre isso, é interessante ressaltar a seguinte afirmação de Brito (2019):

Guardadas as devidas distinções, o fazer musical das crianças aproxima-se, de fato, de algumas posturas e modos de fazer e significar o fazer musical no século XX, redimensionando as relações com o material sonoro, de um lado, e com as concepções espaço-temporais, de outro. Fazem isso reorganizando e ampliando o campo de possibilidades para desenvolver o trabalho com o sonoro e o musical, especificamente. (BRITO in DELALANDE, 2019, prefácio)

Por sua vez, o material proposto por Brito (2019) também se relaciona às ideias de Delalande (BRITO, 2019, p. 44). As proposições do livro *Um jogo chamado música* (2019) são descritas não como modelos fechados, com objetivos pré-estabelecidos, e sim como um compartilhamento de experiências que emergiram em contextos próprios, algumas vezes a partir do acaso, criadas em conjunto pela autora e seus alunos, permanecendo ou

modificando-se ao longo do tempo. No caso do jogo “Um bolo... Musical”, por exemplo, é interessante observar que ele surgiu de um “equivoco”, conta Brito (2019, p. 98):

“Um bolo... Musical” emergiu de um equivoco, em uma aula de musicalização em que uma criança, por engano, chamou a bateria de batedeira. Depois de boas risadas, sugeri ao grupo que, com uma batedeira à disposição, fizéssemos um bolo! Um bolo... Musical! [...] Assim o jogo teve início [...] Nosso “bolo musical” começou listando os ingredientes necessários à preparação de um bolo, relacionando-os com os instrumentos musicais que usariam para representá-los: farinha, ovo, manteiga, açúcar, leite, chocolate [...] A escolha dos materiais foi livre, com o combinado de não poder repetir os instrumentos (já que cada um se referia a um ingrediente). Desse modo, as crianças eram convidadas a escolher o personagem e o instrumento correspondente. Depois dessa fase, mergulhamos no jogo sonoro-musical, começando pela entrada de cada ingrediente na batedeira: cada criança fazia uma espécie de “assinatura sonora” que potencializava sua entrada no jogo. Logo em seguida, a batedeira foi ligada (o piano improvisava em um andamento movido, acompanhado por todos os ingredientes) até o momento de se colocar a massa no forno para assar. Do ponto de vista musical, isso consistiu em uma mudança significativa: à densidade, à força e à velocidade da fase anterior, contrapuseram-se a rarefação, os gestos suaves em movimentos lentos, o quase silêncio que se tornou o processo de assar um bolo até, finalmente, fica pronto! Musicalmente, o jogo se encerrou com todo o grupo improvisando livremente, comemorando o resultado da criação do primeiro “bolo musical”!

Sobre o processo de criação dos jogos de escuta, a autora (2019, p. 23) também afirma que:

Os processos criativos abarcam aspectos relacionados à pesquisa e produção de sonoridades, de gestos sonoros; à Forma e estruturação do pensamento musical, entre outros aspectos, valendo-se da criação como ferramenta pedagógica. Assim sendo, o efetivo jogo é, sem dúvida, o fazer musical em si mesmo!

Essa fala se conecta diretamente ao pensamento de Delalande (2019, p. 33) ao propor que se crie uma pedagogia das condutas de criação e execução musical. Sendo assim, pode-se dizer que tanto Kurtág (1993) quanto Brito (2019) situam o jogo musical como educativo num âmbito mais aberto às explorações e acasos, que diferem de uma aquisição de determinadas habilidades ou conhecimentos pré-estabelecidos.

É interessante mencionar que Brito (2019), num artigo intitulado *Ferramentas com brinquedos: a caixa da música* (2010), faz referência ao texto *A Caixa de Brinquedos* (2011, p. 13) do escritor brasileiro Rubem Alves, no qual ele diz que o ser humano carrega duas caixas: uma caixa de ferramentas e uma caixa de brinquedos.

Resumidamente, a caixa de ferramentas estaria relacionada à ordem da sobrevivência, contendo as invenções necessárias para promovê-la: tecnologias, saúde, utensílios como barcos, flechas, facas, casas; enfim, ferramentas (ALVES, p. 10). Já a caixa de brinquedos guardaria tudo aquilo que se reserva à ordem da fruição, sem necessidade imediata e prática: o jogo e as artes (ALVES, p. 12).

Para criar essa ideia, Alves (2011) baseou-se no pensamento de Santo Agostinho (354-430), para quem todos os elementos existentes dividiam-se em duas funções distintas: *uti* - útil, utilizável, utensílio; e *frui* - fruir, desfrutar, amar. Haveria uma relação de complementaridade entre as duas, que juntas formariam a inteireza do ser humano. Essa divisão, transposta ao âmbito pedagógico, lembra o que Kishimoto (2013) fala a respeito da distinção entre jogo e educação feita por Gilles Brougère:

Na obra *Jouer/Apprendre* (Jogar/Aprender), Brougère situa o jogo e a educação em campos distintos: o jogo ou brincar, na esfera do lazer e da educação informal; e o aprender, na educação formal. No primeiro, foca-se o lazer, o divertimento e as aprendizagens incidentais; no segundo, a educação sistemática visando à aprendizagem. (KISHIMOTO, 2013, p. 93-4)

Brougère estabelece, assim, uma distinção entre formas lúdicas e educativas. Entretanto, ele afirma que o brincar - atividade que emerge em inúmeras situações - adquire formas complexas que possibilitam o encontro entre elas (KISHIMOTO, 2013, p. 95). Sobre essa convergência no âmbito da educação musical, Brito (2019) comenta:

Considero que, no âmbito do fazer musical, as *ferramentas* se referem aos aspectos relacionados a todo tipo de conhecimento que desenvolvimento necessário à sua efetiva realização. Tais ferramentas, que efetivamente são importantes, fazem sentido, no entanto, quando sintonizadas com os *brinquedos*. § 6

Nosso desafio, a meu ver, é não reduzir o trabalho com a música nos territórios da Educação às atividades que priorizam ou se restringem à *caixa de ferramentas*. É preciso, isto sim, criar alianças entre as *ferramentas* e os *brinquedos*, em planos que devem estar sempre em movimento. § 5 (BRITO, 2019, p. 41, grifos da autora)

Dessa forma, é preciso combinar as duas caixas - ferramentas e brinquedos - de forma a superar posturas dualistas, criando associações adequadas entre as duas (BRITO, 2011). A forma lúdica - caixa de brinquedos - possibilita a emergência de um potencial educativo específico, mas profundamente aleatório (KISHIMOTO, 2013). Por sua vez, a forma educativa - caixa de ferramentas - serve como chave para o efetivo brincar no ensino de música (BRITO, 2011).

Além do jogo educativo em ambos os sentidos, outra categoria específica de jogo identificada nos materiais refere-se a dos jogos tradicionais infantis, aparecendo em Beineke e Freitas (2006) e na primeira parte do *Livro dos Jogos* (s.d). Alguns deles são até mesmo relatados em ambos os materiais, como é o caso de “Bambu” (BEINEKE; FREITAS, 2006, p. 14-15):

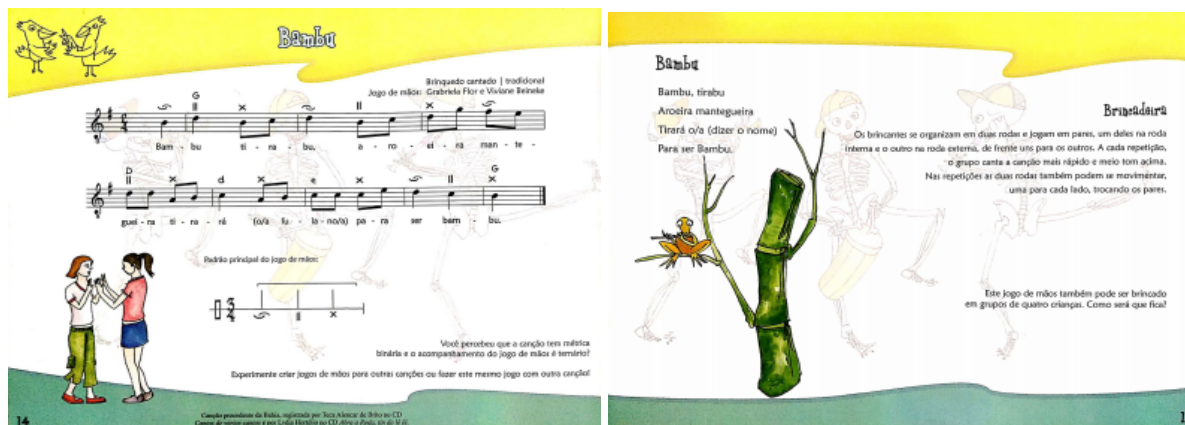


Fig. 23 - “Bambu” (BEINEKE; FREITAS, 2006, p. 14-15)

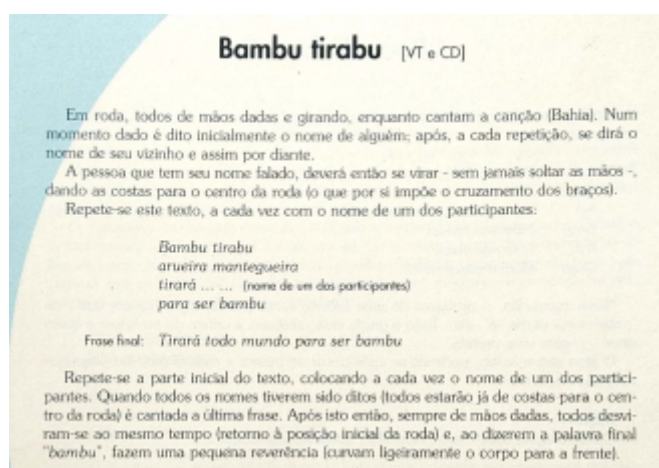


Fig. 24 - Descrição de “Bambu tirabu” (KATER, s.d, p. 17)

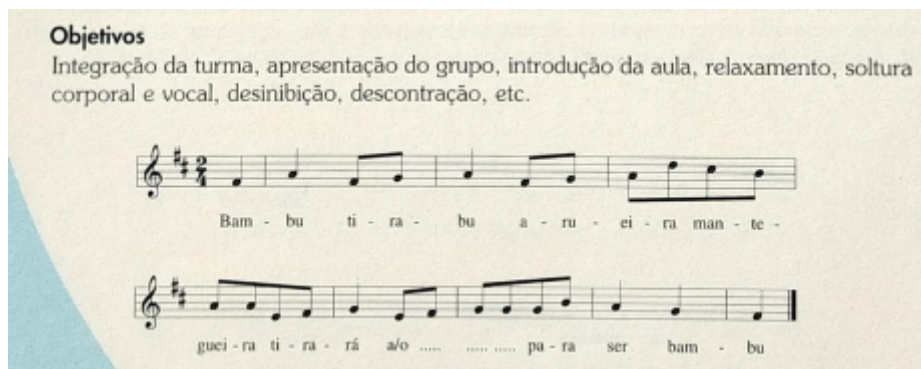


Fig. 25 - “Bambu tirabu” (KATER, s.d, p. 17)

Kishimoto (2018, p. 25) comenta a respeito do jogo tradicional:

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida principalmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. (IVIC, 1986, p. 556-64³³ apud KISHIMOTO, 2018, p. 25)

Sabe-se que essas manifestações provêm de antigas práticas comunitárias, abandonadas por adultos, que incluem fragmentos de romances, poesia, mitos e rituais religiosos (KISHIMOTO, 2018, p. 25). De acordo com Wajskop (1995, p. 63):

Na antiguidade, as crianças participavam, tanto quanto os adultos, dos mesmos ritos e das mesmas brincadeiras. [...] A participação de toda comunidade, sem discriminação de idade, nos jogos e divertimentos era um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e para se sentir unida.

Muitos desses jogos continuam presentes até os dias de hoje, por exemplo, nas comunidades indígenas. Alguns preservam sua estrutura ao longo do tempo; outros modificam-se e recebem novos conteúdos, de acordo com mudanças sociais. Os jogos tradicionais são transmitidos oralmente, conforme motivações internas, desenvolvendo formas de convivência social (KISHIMOTO, 2018, p. 25). Curiosamente, oitenta e quatro deles foram retratados pelo pintor renascentista Pieter Bruegel, o Velho (c. 1525/1530-1569) na obra *Jogos Infantis*, datada de 1560:



Fig. 26 - *Jogos Infantis*, de Pieter Bruegel, o Velho (1560)

³³ IVIC, Ivan; MARZANOVIC, Aleksandra (eds). *Tradicional Games and Children of Today*. OMEP/UNESCO, 1986.

Na tela, podemos observar a representação dos brinquedos das comunidades medievais. Com a ampliação de algumas das figuras, constata-se a presença de alguns jogos e brincadeiras conhecidas até os dias de hoje:



Fig. 27 - Algumas figuras ampliadas de *Jogos Infantis* (1560)

Os jogos tradicionais são atualmente praticados nos espaços escolares. Sobre isso, Kishimoto (2018, p. 27) afirma que:

Ao inserir brincadeiras tradicionais no contexto pedagógico, com características distintas de ambientes como as ruas, os clubes e os espaços públicos em geral, a escola infantil participa do movimento de divulgação das brincadeiras tradicionais, mas sua intenção primeira é de auxiliar o desenvolvimento infantil por meio dos jogos.

Kishimoto (2018, p. 28) também comenta que o jogo, para além de ser um instrumento utilizado com finalidades pedagógicas na escola, é um espaço de auto expressão, interação social e aquisição da cultura infantil.

Apesar de encontrarmos até aqui algumas definições que se aplicam às ideias de jogos apresentadas nos materiais - jogo didático; jogo tradicional, por exemplo - não é o propósito do trabalho categorizar os conteúdos das fontes escolhidas. Pelo contrário, expõe-se aqui complexidade dessas ideias. Isso porque, para além do fato de que muitos dos autores já nomeiam e categorizam esses jogos de acordo com suas próprias ideias (STORMS, 2003) (BRITO, 2019), o que chama atenção em alguns casos é que diferentes objetivos parecem se sobrepor numa mesma atividade. Brougère (2004, p. 214) comenta que “por trás de um tipo

de jogo cujo nome leva a pensar que se trata de uma ideia simples, nós percebemos a complexidade das relações entre os projetos e o suporte material lúdico.”

Isso porque, em muitos dos materiais, o que se coloca como objetivo geral ou específico - ao lado das práticas musicais em si - são comportamentos, mencionados nos seguintes trechos: “crianças precisam de jogos para crescer e desenvolver aptidões de atenção, concentração, cooperação, integração social, clareza de expressão, e a habilidade de notar e expressar sutis variações na nuance dos sons, movimentos e sentimentos para melhor se comunicarem.” (ABRAMSON, 2007, p. 5), “apesar de simples, a proposta exige concentração e tranquilidade” (BRITO, 2019, p. 82) “a concentração, a memória, a atenção e a criatividade, entre outros aspectos, transformam-se qualitativamente, gerando ganhos de ordens diversas, não apenas musicais.” (BRITO, 2019, p. 88), “além dos automatismos musicais vislumbrados, os jogos desenvolvem a atenção, a iniciativa, a prontidão, a memória e a percepção visual” (FRANÇA; GUIA, 2015, p. 19), "os objetivos são vários: descontração, integração grupal e socialização, memória, atenção, acuidade e observação, sentido rítmico e melódico, coordenação motora, prontidão de respostas, etc." (KATER, s.d, p. 7, 18), “os jogos selecionados neste livro não representam um fim em si, mas um meio: um meio de formação individual, de caráter social e criativo.” (STORMS, 2003, p. 19), “através destes jogos, esperamos melhorar a vida do grupo no seu conjunto. Eles visam, em primeiro lugar, reforçar e favorecer a unidade do grupo, bem como a comunicação” (STORMS, 2003, p. 20).

Na seção seguinte, iremos nos aprofundar nesses objetivos, relacionados aos papéis atribuídos aos jogadores e o que se espera deles no desenvolvimento das propostas.

3.2 Papéis do aluno

Os papéis designados aos alunos dentro de determinada atividade podem revelar, por vezes, quais aspectos do ensino de música são prioridades a serem desenvolvidas. Isso significa que sua função dentro dos jogos pode incluir diversas possibilidades musicais: memorizar, imitar, reproduzir, ouvir, reconhecer, imaginar, improvisar, inventar, variar, sugerir, experimentar, modificar certas estruturas, etc. Essas formas de ação são complexas, multivariadas e podem ter vários níveis de determinação: pode-se ter espaço para a improvisação, por exemplo, mas ela pode tanto ser mais livre quanto restrita a certos elementos. Isso inclui uma infinidade de formas com as quais se pode fazer e ouvir música.

De acordo com Brito (2003, p. 201), numa concepção construtivista do ensino de música, as atividades devem integrar reprodução, criação e reflexão. Isso pode se dar de

diversas maneiras, atentando para aspectos como: o respeito à expressão corporal de bebês e crianças, estimulando a criação de movimentos; incentivo à pesquisa e exploração de timbres e sonoridades; percepção sonora integrada a contextos de efetiva realização musical. Ela também destaca a importância da experiência musical como passo anterior à aquisição de noções como a leitura e escrita da notação tradicional, por exemplo. Deve-se lembrar, porém, que isso não tem pretensão de substituir a formação tradicional, que possui uma série de especificidades.

Dessa forma, a música, entendida como um processo contínuo de construção, envolve todos esses esquemas de perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir (BRITO, 2003, p. 46). Dentre as possibilidades musicais que o material oferece, é interessante que haja diversidade e integração entre elas.

Além disso, as diferentes ideias contidas nas fontes implicam criar algumas expectativas acerca do desempenho dos alunos nesses jogos, principalmente nas propostas mais definidas em termos de estrutura do jogo. Algumas imagens acerca do comportamento dos jogadores são supostas ou pré-definidas.

Quando alguns dos materiais se referem ao comportamento infantil, especificamente, é possível identificar algumas ideias pré-concebidas. Abramson (2007, p. 5), por exemplo, afirma: “Jogos Rítmicos têm sido usados para ensinar regras de comportamento [...] que precisam ser lembradas mesmo quando a criança está muito agitada.” Ele também diz que “crianças precisam de jogos para crescer e desenvolver aptidões de atenção [...] e a habilidade de notar e expressar sutis variações na nuance dos sons, movimentos e sentimentos para melhor se comunicarem.” (ABRAMSON, 2007, p. 5). No livro *Jogos Pedagógicos para a Educação Musical*, de França e Guia (2015, p. 23-4), encontramos uma seção chamada *O Jogo e a Psicologia da Criança*, na qual as autoras descrevem o comportamento lúdico infantil fragmentado em estágios, com base no referencial piagetiano e no pensamento de outros autores da psicologia do desenvolvimento³⁴:

No curso do seu desenvolvimento, a criança experimenta diferentes formas de jogo. Ainda no estágio sensório-motor, ela se engaja no *jogo de exercício*, ou jogo do domínio. Neste, ela começa a ganhar controle sobre o meio ambiente à medida que passa a controlar suas próprias ações (Haynes, 1994). Mais tarde, no período pré-operacional, a criança se engaja no *jogo simbólico*, jogo imaginativo ou do faz de conta. No jogo imaginativo, a criança entra em um mundo ilusório no qual seus desejos podem ser

³⁴ O presente trabalho não tem a pretensão de discutir os equívocos na interpretação do pensamento desses autores - já que isso requer mais profundidade no conhecimento de suas teorias - e sim expor como suas ideias são apropriadas pelo senso comum - no caso, por uma das fontes de estudo - e utilizadas não só para moldar determinadas práticas pedagógicas, mas para se pensar e enxergar as crianças.

realizados, emancipando-se das limitações cotidianas e impulsionando seu desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1978; Lillard, 1993; Berk, 1994). Certas habilidades mentais mais avançadas emergem precocemente no faz de conta, pois este é um território onde a criança é mais competente em tarefas que requerem o tipo de pensamento divergente e flexível (Lillard, 1993).

No decorrer do desenvolvimento cognitivo, o jogo simbólico declina em favor da imitação de atividades da vida real: a criança vai se interessando mais pelo mundo real do que pela sua fantasia privada (Pulaski, 1990, p. 90). Gradualmente, símbolos lúdicos passam a imitar a realidade mais de perto, conduzindo dos jogos simbólicos à atividade criativa espontânea. Por volta dos dez anos, o jogo simbólico começa a se misturar com a atividade intelectual e a criatividade artística da criança (*Ibidem*, p. 91).

O interesse pelos jogos coletivos com regras torna-se evidente a partir dos sete anos e tem seu apogeu em torno dos dez anos, permeando a atitude da criança com relação à realidade. O exercício sensório-motor e o simbolismo incorporam-se às regras coletivamente estabelecidas nos jogos de natureza motora, intelectual, nas tarefas escolares e nas atividades compulsórias baseadas em regras (Vygotsky, 1978). Nesta fase, concebe o estabelecimento de regras como “algo sagrado e imutável”, externo à atividade do grupo; mais tarde, a partir da pré-adolescência, ela compreende que as regras “decorrem de acordos múltiplos entre os jogadores” (La Taille, 1992). Além de conferir interesse ao jogo, regras são um fator determinante da atividade lúdica: o impulso para se acomodar a elas constitui uma fonte de motivação e prazer (Vygotsky, 1978). O jogo envolve, portanto, componentes morais de justiça e honestidade (La Taille, 1992, p. 49) necessários para uma convivência justa e harmoniosa. Além disso, as crianças se comportam de uma maneira mais sofisticada nas situações coletivas, em decorrência da imitação de indivíduos mais experientes. Essa potencialidade corresponde ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky (1978).

Sobre as representações da infância - no sentido de como a sociedade pensa as crianças - é interessante mencionar que elas revelam diferentes “imagens sociais da infância” (SARMENTO, 2007). Segundo o pesquisador e sociólogo Manuel Sarmento (2007, p. 29): “esse trabalho de ‘imaginação’ da infância estruturou-se segundo princípios de redução da complexidade, de abstracização das realidades e de interpretação para fins normativos da criança ‘ideal’”. Isso produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância.

Sarmento (2007) afirma que, ao longo da história no ocidente, as concepções de infância se modificaram e diversificaram. Muitas ainda pertencem ao senso comum, sobrepondo-se umas às outras, moldando ações e práticas cotidianas entre crianças e adultos. Segundo ele:

Acontece que a distinção da infância da adultez, que a modernidade ocidental produziu, não corresponde a uma só ideia da infância, nem origina uma única norma da infância. Não apenas vários autores têm chamado atenção para a diversidade das formas e de desenvolvimento das crianças, em função da sua pertença cultural - isto é, sustentam que a cultura molda a infância, por contraponto à ideia de uma natureza universal da infância [...]

mesmo no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc. (SARMENTO, 2007, p. 28-9)

Algumas imagens citadas por ele são, por exemplo, a da criança má - *the evil child* (2007, p. 30) - “associada a toda uma conceitualização do corpo e da natureza como realidades que necessitam de ser controladas” (2007, p. 31). Vale mencionar também a imagem da *criança naturalmente desenvolvida* (SARMENTO, 2007, p. 32):

A psicologia do desenvolvimento, a partir especialmente do trabalho de J. Piaget, constitui-se como principal referencial de entendimento e interpretação da criança no século XX [...] Os autores sinalizam essa imagem em torno de duas ideias centrais: as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estádios (id., ib., p. 17-19). A psicologia do desenvolvimento é não apenas responsável pela constituição de uma reflexividade constitucional sobre a infância, mas também pela proposta de uma norma de constituição do conhecimento científico sobre as crianças, através do recurso a um conjunto sofisticado de escalas e testes de “mediação” do “desenvolvimento natural” da criança. A crítica - interna à própria psicologia do desenvolvimento, nomeadamente por efeito da influência do construtivismo social de Vygotsky - sobre as características naturalistas, biologistas, universalistas, a-sociológicas, teleológicas e positivistas da corrente hegemônica da psicologia do desenvolvimento não obsta a que esta imagem da infância seja muito provavelmente a que é mais poderosa na contemporaneidade. (SARMENTO, 2007, p. 32)

Dito isso, é preciso ter em mente que hoje, graças às contribuições da área da sociologia da infância, existe uma busca por superar a visão do sujeito infantil como entidade singular e abstrata, passando a enxergar as crianças como grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo: “as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p. 36).

A ideia de que crianças produzem cultura ganha significativa importância na educação musical. Isso porque a música das culturas infantis passa a ser reconhecida em toda sua complexidade, pluralidade e indeterminação. Segundo Lino (2010, p. 82):

A compreensão da infância como uma construção social implica apropriar-se do modo como as crianças vivem em grupo e, por consequência, como vivem sua cultura, como interagem em seu entorno. Nesse momento, entende-se que a infância é um substantivo plural: infâncias. O mesmo acontece com a música, não existe uma música das crianças, mas inúmeras músicas. Isso porque é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito, participando “das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam

a sociedade” (SIROTA³⁵, 1998, p. 12 apud LINO, 2010, p. 82, tradução livre)

Dentro desse contexto, é convidativo incentivar a exploração, a improvisação, a criação musical, as ideias e contribuições das crianças. Alguns dos materiais se aproximam mais dessa abertura para o novo, para o incerto. Kurtág (1993) e Brito (2019) se aproximam mais dessas ideias.

Kurtág (1993), em *Játékok*, trabalha com a indeterminação de certos elementos como duração ou altura das notas, propondo que o aluno improvise, complete as peças (CABEZAS, 2012, p. 5) e explore diversas formas de tocar, como utilizando braços e punhos fechados (GOUVEIA, 2014, p. 26). Ele também incluiu a composição de uma de suas alunas de então seis anos de idade³⁶ no primeiro volume da série (GOUVEIA, 2014, p. 25), além de outras inspirações decorrentes da convivência com crianças em seu cotidiano, como é o caso de Lukas, filho de seu amigo e também compositor György Ligeti (1923-2006):

Kurtág cita que observar as fantasias de Lukas, filho de seu amigo, gerou uma série de ideias que empregou nos *Jogos*. Talvez influenciado por seu pai György, que quando criança escrevera sobre um mundo imaginário (que chamou *Kylwyria*) - desenhando os seus mapas e descrevendo seus idiomas, gramática, etc - o menino Lukas Ligeti também produziu a “enciclopédia de seu planeta inventado, com exemplos de sua história científica, literatura, artes e música”³⁷. Os exemplos musicais dessa enciclopédia, afirma Kurtág, foram um dos pontos de partida para seus *Jogos*. (GOUVEIA, 2014, p. 17)

Brito (2019) fez uso de brincadeiras e situações do acaso que aconteceram entre as crianças nas aulas de música para criar jogos e modelos de improvisação a partir das experiências singulares de cada grupo. No jogo “Projeto Fantoche” (BRITO, 2019, p. 95-6), ela escreve o seguinte relato:

Depois de brincarem livremente com os fantoches, adquirindo um certo domínio para manipulá-los, as crianças decidiram “batizá-los”, assim: Vovó Tina; Maria Maluca; Joana Doida e João Espero. E na sequência, inventaram a história que segue:

Vovó Tina tinha duas netinhas: Maria Maluca e Joana Doida e um netinho: o João Esperto. Maria Maluca gostava muito de cantar; Joana Doida dançava e João Esperto só queria tocar. Vovó Tina era muito “fominha” e só pensava em comer. Estavam todos no jardim fazendo um “som” com alguns instrumentos musicais quando, de repente, Maria Maluca gritou:

³⁵ SIROTA, R. L’emergence d’une sociologie de l’enfance: évolution de l’object, évolution du regart. *Éducation et Sociétés*: Revue Internationale de Sociologie de l’Éducation, Sociologie de L’enfance, Paris, n. 1, p. 9-34, 1998.

³⁶ A peça 9A, chamada *O coelhinho e a raposa*, composição de Krisztina Takács (GOUVEIA, 2014, p. 25)

³⁷ KURTÁG apud VARGA, Bálint András (ed.). *Gyorgy Kurtág: Three Interviews and Ligeti homeages*. Rochester: University of Rochester Press, 2009, p. 91: “[...] his son Lukas spent years writing encyclopedia of his invented planet, with examples of scientific history, literature, fine arts and music”.

- *Vovó, será que eu sou maluca mesmo?*
- *Por que, minha netinha?*
- *Eu vi uma coisa estranha no céu!*
- *O que, sua maluquinha? - perguntou Joana*
- *Eu acho que também vi. Parece que é uma bruxa! - disse João.*
- *Rá, rá, rá! Acertaram seus pirralhos! Sou uma bruxa! Rá, rá!!!*

Todos saíram correndo e a bruxa, sozinha, começou a cantar e a tocar os instrumentos deixados pelas crianças. E ela fez uma música tão legal que, devagarinho, todos foram tomando coragem e voltaram para o jardim. Juntos, montaram um bom conjunto musical!

E enquanto isso..., a vovó só comia!

- *Bruxinha, você está convidada para o aniversário do João Esperto! Amanhã, viu? - disse a vovó.*
- *Vamos comer muito mais!*

E no dia seguinte...

"Parabéns a você, nesta data querida..."

Depois da criação coletiva da pequena história e de sua realização utilizando os bonecos, propus às crianças o desenvolvimento de uma improvisação com base no relacionamento dialogal entre as personagens, ou seja, desenvolvendo uma conversa musical usando, para tanto, os instrumentos musicais escolhidos. Cada um escolheu o instrumento que gostaria de tocar:

- Vovó Tina: metalofone soprano
- Maria Maluca: pandeiro
- Joana Doida: xilofone soprano
- João Esperto: tambor
- Bruxa: kabuletê

O diálogo musical entre João Esperto e Maria Maluca tinha como a base a imitação, ou seja: João Esperto tocava um ritmo no tambor e Maria Maluca tentava imitar, no pandeiro. Ao mesmo tempo, Joana Doida mantinha indiferente à conversa dos dois, "falando sozinha", ou seja, improvisando livremente, explorando gestos, variando velocidades e intensidades. Ela tocava notas em sequência; experimentava fazer movimentos contrários com as baquetas, saindo da região central do instrumento, em direção às extremidades e vice-versa; fazia *glissandos* (deslizando as baquetas pelas placas do instrumento, do grave para o agudo, do agudo para o grave); repetia notas e, por vezes, fazia também um pouco de silêncio! Tudo sem se incomodar com a conversa entre João Esperto e Maria Maluca que, às vezes, paravam para escutar um pouco das invencionices sonoras da Joana Doida!

Apareceu a vovó, introduzindo uma nova ideia musical. João Esperto e Maria Maluca pararam para ouvi-la, mas pouco a pouco começaram a discordar (musicalmente) de suas proposições! E a confusão aumentou ainda mais com a chegada da Bruxa, que não deixava ninguém falar. Só ela queria falar, sem escutar ninguém e sem deixar que os outros conseguissem se escutar! Cada vez ficava mais difícil dialogar, pois todos tocavam juntos, sem se escutar, terminando em uma grande confusão (musical!)

[...] Nesse processo, as crianças exploraram variações nos parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade, timbre, densidade), mesclando, também, os tempos métrico e não métrico. Além disso, o jogo transformou-se em importante espaço para escutar e para interagir

criativamente por meio de respostas sonoras, favorecendo também a importante vivência do silêncio. (BRITO, 2019, p. 95-7, grifos nossos)

Dessa forma, é possível notar que existe espaço para as crianças experimentarem, sugerirem ideias e darem contribuições, em conjunto com as propostas da professora.

Delalande (2019, p. 15) afirma que é possível buscar uma postura pedagógica que não veja o aluno somente como aquele a quem serão ensinados conhecimentos e técnicas, mas como participantes ativos:

Abordar a invenção musical sem passar pelo solfejo e pelas aulas de escrita é uma possibilidade que se oferece agora tanto aos adultos quanto às crianças. A situação mudou. Durante um período que vigorava a notação musical na partitura, respeitando-se os estilos tradicionais, a criação se reservava aos compositores profissionais. Quanto aos outros - as crianças, os amadores, os melômanos - limitavam-se ao papel de ouvintes ou ao rigor de intérpretes de um repertório que, de modo geral, se restringia às músicas do passado. Mas, a música hoje é, com frequência, pensada em termos de massas, de linhas, de mesclas, e há muitos compositores e pesquisadores que veem nisso a ocasião para promover um novo intercâmbio com o público. Ao lado dos concertos ocorrem os ateliês. A música não apenas se consome; ela se faz.

A partir do momento em que se expandem as concepções de jogo musical, devido em grande parte às inovações da música do século XX, o aluno tem a possibilidade de assumir novos papéis, que passam a envolver elementos como a experimentação, a exploração e a criação sonora, por exemplo.

Diferentes concepções de jogo - assim como diferentes papéis assumidos por seus participantes - também passam a ser valorizados pela escola por conta de mudanças na forma como a sociedade pensa as crianças e a infância. Isso acabou por gerar, por exemplo, práticas apoiadas em materiais lúdicos e brinquedos, porém totalmente controladas pelo professor. Atualmente, compreende-se o potencial da brincadeira como um recurso rico, “mediante o qual as crianças podem apropriar-se do mundo não diretamente, mas ativamente por meio da representação” (WAJSKOP, 1995, p. 67). Ou seja, as crianças são consideradas sujeitos ativos, e as práticas pedagógicas passam a levar em conta a decisão por parte delas em seus projetos de brincadeira: nas mudanças dos papéis, no uso de materiais e no desenrolar das ações imaginativas. Dessa forma, tanto a valorização do brincar quanto suas diferentes concepções estão relacionadas às imagens e sentimentos de infância (WAJSKOP, 1995, p. 66).

Além de todos esses aspectos, certas menções ao papel dos jogos no processo socialização das crianças - constando inclusive como objetivo pedagógico - são recorrentes em alguns materiais, como nas atividades propostas por Kater (s.d, p. 7) e nos “jogos para o desenvolvimento da sociabilidade” de Storms (2003, p. 20):

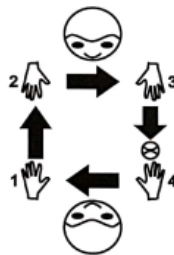
Os objetivos particulares dessas canções de roda, brincadeiras de mão, jogos de musicalização, envolvendo voz, música, gestos e movimentos corporais, são vários: descontração, integração grupal e socialização, desenvolvimento da memória, atenção, acuidade e observação, sentido rítmico e melódico, coordenação motora, prontidão de respostas, etc. (KATER, s.d, p. 7)

Através destes jogos, esperamos, antes de mais nada, melhorar a vida do grupo no seu conjunto. Eles visam, em primeiro lugar, reforçar e favorecer a unidade do grupo, bem como a comunicação. Podem também ter uma influência benéfica na forma como o indivíduo é aceito no seio do grupo. Trata-se, nesse caso, verdadeiramente, dos típicos jogos de grupo (STORMS, 2003, p. 20)

“Interação social e cooperação” (ABRAMSON, 2007, p. 7) são mencionadas mesmo naqueles materiais nos quais o jogo didático se faz presente:

**INTEGRAÇÃO SOCIAL E COOPERAÇÃO:
*Jogando Passando o Quadrado***

1. Um aluno fica em frente ao professor e eles brincam de Passando o Quadrado com uma bola de papel enquanto os outros alunos assistem, contam e imitam a atividade. Certifique-se de que a palavra “E” seja cantada entre os números.



Quando essa atividade for desenvolvida de maneira plena comece o jogo no sentido oposto (anti-horário).

Fig. 28 - “Jogando passando o quadrado” (ABRAMSON, 2007, p. 8)

É verdade que existe, na música, uma dimensão social:

Diferentes investigações (Brito, 2007; Campbell, 2004; Cheernoff, 1979; Finnegan, 1989; Hortélio, 1982; Quintero; Rivera, 1998) sublinham que a música é essencialmente socialização, encontro coletivo/grupal onde as pessoas manifestam sinestesticamente sua energia, brincando com os sons. Assim, a música e a brincadeira podem ser descritas como aspectos da educação para a socialização, na qual os sujeitos não são socializados integralmente na especificidades dessas ações, mas nos valores morais e nas relações sociais de toda a sua sociedade, em suas ambiguidades e inconsistências. (LINO, 2010, p. 83)

Essa questão da socialização, portanto, mostrou-se presente em algumas das fontes (KATER, s.d) (STORMS, 2003) (ABRAMSON, 2007). William Corsaro (2011), importante estudioso da sociologia da infância, critica o uso do termo “socialização”. Para ele (2011, p.

15), as crianças produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, contribuindo simultaneamente para a produção das sociedades adultas. Logo, não se pode pensar que a socialização é somente uma questão de adaptação e internalização isolada de conhecimentos e habilidades adultas pelas crianças, desconsiderando suas presentes produções e ações coletivas:

O problema é o termo socialização propriamente dito. Ele tem uma conotação individualista e progressista que é incontornável. Qualquer pessoa que ouça a palavra imediatamente pensa em formação e preparação da criança para o futuro (Thorne, 1993, p. 3-6; ver também James, Jenks e Prout, 1998, p. 22-26) (CORSARO, p. 31, 2011).

Em substituição à “socialização”, Corsaro (2011, p. 31) propõe a noção de “reprodução interpretativa”, querendo dizer que as crianças contribuem ativamente tanto para a preservação - ou seja, reprodução - quanto para a mudança social, havendo, por parte delas, processos de apropriação, reinvenção e reprodução. Esse conceito abrange, portanto, aspectos inovadores e criativos das ações infantis para lidar com suas próprias preocupações, a partir de informações do mundo adulto. De acordo com Corsaro (2011, p. 32):

O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas.

A reprodução interpretativa enfoca dois elementos fundamentais: a linguagem e a participação infantil em rotinas culturais. Sobre esta última, pode-se tomar como exemplo as próprias brincadeiras entre adultos e bebês nos primeiros meses de vida, como a de esconde-esconde. Inicialmente, nesse caso, a participação infantil tem um caráter mais responsivo, até quando as próprias crianças passam a iniciar e dirigir os jogos em suas rotinas, criando e participando de outros tipos de esconde-esconde, sozinhas e com outras pessoas (CORSARO, 2011, p. 33).

Na contramão de uma visão linear e isolada do desenvolvimento infantil, a reprodução interpretativa dá enfoque à agência dos grupos infantis. Segundo Corsaro (2011, p. 36) “elas [as crianças] se esforçam para interpretar ou dar sentido à sua cultura ou a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares.” O autor, para representar graficamente essa ideia, utiliza a figura da teia global, produzida por aranhas de jardins, na qual os raios representam os diversos locais e instituições sociais, por exemplo: familiares - casa, reuniões familiares

como casamentos e funerais; comunitárias - bairros, parques, espaços de convivência; educacionais - escolas, bibliotecas, ginásios e salas de prática de música (CORSARO, 2011, p. 38). O centro representa a família de origem, como uma ligação entre as instituições culturais. Os fios em espiral que ligam os raios, por sua vez, representam as diferentes culturas de pares criadas por cada geração em uma dada sociedade: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta.

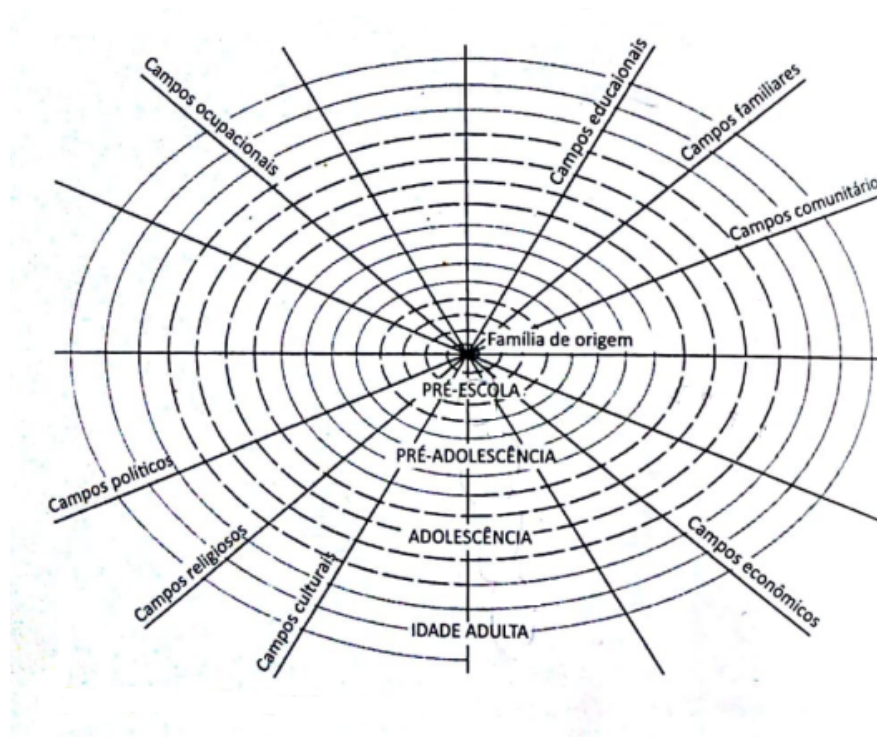


Fig. 29 - Modelo da teia global (CORSARO, 2011, p. 38)

Assim, essas culturas persistem como partes das histórias de vida dos membros de uma determinada sociedade. As formas das teias, assim como entre as aranhas, variam conforme culturas, grupos subculturais e períodos históricos (CARVALHO; MÜLLER, 2013, p. 48).

Logo, é interessante que se reconheça o impacto e o interesse dessas produções infantis na sala de aula. Kishimoto (2001, p. 244) afirma que, no contexto da educação infantil, por exemplo, é importante não marginalizar as verdadeiras interações e expressões de crianças ao priorizar unicamente os conteúdos escolares. A atuação do educador interfere nesse processo, encontrando formas de balancear os diversos objetivos delineados pelas atividades. Na próxima etapa, as possibilidades de mediação do professor serão investigadas de forma mais aprofundada.

3.3 Papéis do professor

A mediação do professor tem um papel decisivo nos jogos e brincadeiras realizados em sala de aula. Isso porque é ela quem garante ou não associações adequadas entre formas lúdicas e educativas, de acordo com o nível de sua interferência. A partir de processos de observação e avaliação, é preciso saber quando intervir ou não intervir (KISHIMOTO, 2010, p. 17).

Primeiramente, no caso dos sujeitos infantis, é importante ressaltar novamente que todo jogo, mesmo partindo da iniciativa da criança e sem interferência direta do adulto, não é totalmente livre, sendo delimitado pela organização dos tempos, espaços, objetos, brinquedos e das circunstâncias sócio-culturais. Cabe, então, ao professor e à escola proporcionar um ambiente que incentive experimentações diversificadas:

Voltemos à própria lógica da brincadeira; não esqueçamos que ela é uma confrontação com a cultura. A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhes são propostas. Ela brinca com o que tem em mãos e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas, então, toda brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejávamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica. Percebe-se a dimensão circular da brincadeira: aprendizagens anteriores reforçam a riqueza potencial da brincadeira. Ela não é um ponto de partida. A brincadeira, sem dúvida, traz mais àqueles que têm mais, o que não é razão para que dela se privem aqueles que têm menos, pelo contrário. (BROUGÈRE, 2010, p. 111-112)

François Delalande (2019, p. 21), numa entrevista concedida a Alessandra Cintra e Teca Alencar de Brito, também reflete a respeito da importância da disposição dos materiais e dos espaços:

É bom deixar uma cítara permanentemente no quarto da criança? Eu não sei responder essa questão. O que sei é que dar a cítara à criança, dois meses após algumas experimentações, por exemplo, faz com que ela se interesse novamente pelo instrumento, porque o que motiva a exploração é quando descobrimos algo. Por isso, não me parece muito interessante fazer as crianças explorarem todos os dias os mesmos objetos (DELALANDE *in* ALARCON; BRITO, 2019, p. 21)

O autor, após diversas pesquisas em creches italianas e francesas, ressalta: “o que é necessário fazer com as crianças de creche é ser capaz de observar o que elas fazem espontaneamente e provocar situações” (DELALANDE in ALARCON; BRITO, 2019, p. 19). Kishimoto (2010, p. 17) também afirma que é sempre importante o professor observar, acompanhar e participar dos jogos para criar vínculos.

Firmando relações entre essas observações e as tarefas atribuídas ao educador musical nos materiais pedagógicos, é interessante notar o que Brito (2019) escreve a respeito de sua atuação. Em *Um jogo chamado Música* (2019), ao criar jogos e modelos de improvisação musical junto aos alunos, ela dá destaque a esse ponto, especificando os detalhes aos quais o professor deve dar atenção e as possíveis formas de fazê-lo:

Destaco a importância da atuação do educador ou da educadora em todas as etapas do processo: da coleta dos sons à busca dos materiais para 'repeti-los' e daí à construção coletiva do trabalho sonoro-musical junto com os alunos e as alunas. Escutando, opinando e avaliando, ou seja, acompanhando o processo, será possível agregar informações; estimular outras possibilidades de realização, de modo que o resultado seja mais efetivo, portador de qualidades, e também, mais reflexivo, já que um importante ponto a considerar é a necessidade de integrar prática e teoria; fazer e refletir, a um só tempo. (BRITO, 2019, p. 85)

Algumas propostas do livro são acompanhadas por uma nota de avaliação (BRITO, 2019, p. 89, 101, 105, 109, 114, 116, 125, 127), com recomendações e sugestões para o professor, incluindo o que e como se deve observar, buscar e refletir. Brito (2019, p. 80) reforça a importância do educador manter-se à disposição das ideias e contribuições das crianças. A autora também menciona que é preciso atentar-se às singularidades de cada grupo, mesmo que repetindo um jogo que já exista.

Kater (s.d, p. 7), no *Livro dos Jogos*, faz um comentário a respeito de um grande desafio enfrentado pelo professor: explorar as qualidades educativas dos jogos sem perder sua dimensão expressiva.

A criatividade - a liberdade de criação -, bem como o empenho e rigor de uma realização adequada devem ser buscados sempre nesses exercícios. Como numa gangorra, eles têm cada qual seu momento preponderante. O desafio que se coloca então ao professor é descobrir o equilíbrio justo entre as qualidades de participação, de interpretação e de expressividade. (KATER, s.d, p. 7)

A afirmação é muito importante e ilustra o problema discutido por este trabalho. Outro autor que discorre mais profundamente sobre a importância das intervenções do professor é Storms (2003, p. 12):

O animador do jogo terá como primeira tarefa [...] levar o grupo a tomar consciência da motivação que o incita a empenhar-se nesta ou naquela actividade. O 'após-jogo' deve igualmente fazer parte das preocupações que rodeiam a acção. Das observações feitas durante o desenrolar de um jogo (comportamento individual, relacionamento com os outros, empenhamento na acção) podem nascer algumas variantes, outras regras, inclusive novos jogos.

De acordo com Kishimoto (2010, p. 12), é preciso encontrar tempos e espaços para diversificadas maneiras de interação e mediação, sejam com ou sem intervenção direta, a partir do consenso e do diálogo entre o grupo.

A diversidade de experiências adquiridas nas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura lúdicas tem o potencial de aproximar crianças. Cada criança utiliza seu acervo de experiências, que serve como ferramenta para fazer amizades e brincar em conjunto. Para promover o relacionamento e a interação entre as crianças, cabe à instituição infantil oferecer experiências culturais diversificadas.

Joseane Bufalo (1990, p. 121), ao comentar sobre a importância da programação em instituições de educação infantil, ressalta que é preciso levar em conta tanto a observação constante das necessidades das crianças quanto a participação de todos nos planejamentos. Ela afirma que, dessa forma, adultos e crianças ensinam e aprendem mutuamente e concomitantemente:

A partir da iniciativa da criança [...], que introduz o inesperado e o não planejado, é necessário que o adulto seja capaz de interpretar e reorganizar as condições do momento sem, no entanto, esquecer-se dos objetivos propostos. Nessa perspectiva, o adulto pode ser considerado também um aprendiz na medida em que, ao observar, conhece a criança e responde (ou ao menos tenta) às necessidades e ao inesperado.

Dessa forma, a autora ressalta que o bom planejamento não considera apenas descobertas espontâneas, mas deve ser construído coletivamente por via dupla: de um lado, educadores responsáveis pelo aspecto propositivo e, do outro, crianças introduzindo elementos causais e não planejados (CAMPOS apud BUFALO, 1990, p. 121).

Danilo Russo (2007, p. 67-68), ao relatar a sua experiência em sala de aula com crianças pequenas, fala sobre a importância de encorajar seus interesses:

Como o professor não escolhe os meninos e as meninas a quem ensina e nem mesmo devem escolher entre elas, procuro “dar corda” àquela parte de cada uma das crianças que *se demonstra* curiosa e esperta. Procuro torná-la provável - como eu gosto de dizer - em cada uma delas. As crianças devem ver suas iniciativas encorajadas, utilizadas e valorizadas, iniciativas essas que elas tomaram de modo autônomo, que não foram requisitadas senão por

motivos pessoais. [...] Se for um dever, é importante dizer-lhes o porquê, *de tal forma que eles possam entender*.' (grifos do autor)

Isso faz lembrar o que Delalande (2019, p. 14) diz sobre o trabalho dos educadores no prefácio do livro *A música é um jogo de criança*:

Em vez de ensinar conhecimentos e técnicas, eles [educadores] terão como tarefa incentivar as crianças a fazer o que elas já fazem, ou seja, a se interessarem por objetos que produzem ruídos (que já as fascinam), depois a agirem sobre os sons (mas os sons que elas mesmas fazem); a prolongar essa exploração (bastando não as impedir de realizar sequências musicais).

Segundo ele, um professor que coloca em prática uma pedagogia de criação musical tem o papel de observar, criar circunstâncias para que as crianças inventem:

Primeiramente, é importante ver o que é preciso evitar. Em geral, quando as crianças começam a brincar, a produzir sons, o comportamento dos pais e dos adultos é pedir a elas para que fiquem quietas: “- Você está me incomodando com esse barulho!” Isso é típico. Vejo isso frequentemente com meus amigos, como por exemplo, quando uma criança começa a empurrar uma cadeira contra o chão, o que é, no entanto, extremamente interessante como instrumento (ele imita com a boca os sons da cadeira sendo arrastada). Em suma, o comportamento habitual é dizer: “- Pare já com isso, nós estamos conversando! Comendo! Isso incomoda!” E, de fato, muitas vezes os barulhos incomodam. Então, a primeira coisa para um professor é aceitar esse incômodo e tentar vê-lo não mais como um incômodo, mas como algo a ser observado. Dessa forma, quando uma criança brinca de produzir sons e fazer variações, o professor deve ser capaz de perceber isso, o que já é muito importante. Em seguida, numa educação pautada na criação, é importante perceber que é a criança que descobre e não o educador que diz faça isso ou faça aquilo. É necessário deixá-la escolher, descobrir, e assim, favorecer o seu comportamento, ou seja, ajudá-la a descobrir, mas não descobrir para ela. Portanto, constatamos e retomamos novamente a importância da disposição dos objetos. Podemos tomar como exemplo a amplificação através da utilização de um microfone. Ao explorar sons diante de um microfone, mesmo que sejam sons com os quais já estamos acostumados, o fato de estar amplificado o torna novo, traz uma sensação de novidade e isso estimula a vontade de explorar. Por exemplo, um copo de plástico que amassamos ou rasgamos perto de um microfone produz um som fantástico! Podemos chamar esse sistema de amplificação por dispositivo, pois o contexto sempre favorece uma conduta. E esse é o papel dos educadores, inventar bons dispositivos, uma boa disposição, boas circunstâncias para que algo se produza, sem ter que dizer à criança: “- Faça isso”! (DELALANDE in ALARCON; BRITO, 2019, p. 25)

Sobre as várias possibilidades de mediação, Navarro e Prodócimo (2012), a partir de um estudo que envolveu a observação do cotidiano de uma turma de educação infantil, concluíram que existiam três formas de mediação predominantes dos jogos e brincadeiras: na primeira, crianças brincavam com todos os materiais disponíveis segundo sua própria escolha. A professora não interferia diretamente: “nessa parte da aula, as crianças acabavam sempre

com os mesmos brinquedos - carrinhos e bonecas predominavam - brincando da mesma forma e, ainda, grande parte delas, sozinhas” (NAVARRO; PRODOCIMO, 2012, p. 640). Na segunda modalidade, as crianças brincavam com os materiais que elas mesmas escolhiam, e a professora fornecia ideias de brincadeiras, propondo desafios: “As crianças aparentaram brincar com mais vontade depois disso, talvez pela situação de desafio.” (NAVARRO; PRODOCIMO, 2012, p. 641). A terceira modalidade envolvia a participação conjunta, na qual a participação da professora na brincadeira era mais ativa, na escolha e execução da atividade:

Nesse momento, ao explicar para as crianças as regras da brincadeira, a professora sempre perguntava as suas opiniões. Ela trazia as regras prontas, mas incluía a realidade das crianças no contexto, como a brincadeira de estátua, em que ela explicou o que é uma estátua, perguntou se eles já haviam visto uma estátua, como ela era e onde estava, para depois começarem a brincar. (NAVARRO; PRODOCIMO, 2012, p. 641)

A partir dessas três situações, as autoras concluem que, na primeira modalidade, apesar do respeito às escolhas das crianças em brincar com o que queriam, a ausência de trocas e diversidade de materiais e brinquedos disponíveis as levavam a brincar de forma repetitiva:

Nesse momento, de brincar com os brinquedos da sala, normalmente as brincadeiras repetiam as mesmas situações e ações. É aí que a mediação se mostra importante. Nesse momento de criação, a liberdade da criança é muito importante para o seu desenvolvimento, e a professora mostra entender isso. Mesmo assim, foram poucas as situações como essa descrita, em que as crianças, sozinhas, saíram um pouco da boneca e do carrinho, e se mostraram criativas e motivadas a alterar sua atividade. Pensamos que a professora, mediando, poderia olhar para as brincadeiras das crianças com mais cuidado, e pensar em estratégias para estimular as brincadeiras, por exemplo, trocando os brinquedos que ficavam à disposição dos alunos periodicamente. Se a professora não prestar atenção e pensar numa forma de mediar, mesmo que seja organizando a sala de forma diferente, pode se tornar um brincar repetitivo para as crianças. Embora a repetição seja de grande importância para a criança pequena, apenas isso prejudicaria a qualidade dos momentos de brincadeiras para essa turma. Dessa forma, a professora se colocaria como mediadora, e a brincadeira continuaria livre. (NAVARRO; PRODOCIMO, 2012, p. 642-3)

A segunda maneira de mediar os jogos e brincadeiras mostrou-se interessante, por preservar a liberdade de escolha das crianças, e ao mesmo tempo acrescentar elementos às brincadeiras. Essa forma se assemelha aos procedimentos que Brito (2019) descreve em alguns dos jogos musicais que criou.

A terceira categoria de mediação é a que se mostra mais presente nos materiais pedagógicos de música analisados: o jogo é planejado, organizado e dirigido pelo professor, que deve explicar suas regras e desenvolvimento. Sobre isso, é interessante mencionar os pontos observados por Navarro e Prodocimo (2012, p. 643-4) ao analisar o desenvolvimento das propostas entre as crianças e a professora:

A professora, ao mesmo tempo em que realiza uma mediação mais diretiva, sempre inclui as crianças no planejamento, para que tragam elementos que as interessam. Não se trata apenas de levar em conta as experiências anteriores dos alunos, mas também de perceber a criança como “o centro do projeto”: é por ela que a instituição de educação infantil existe e é para ela que as práticas devem estar organizadas. A liberdade de escolha também está presente, pois ninguém brinca se não quiser, mas mesmo assim todos brincaram, e o fato de a professora participar estimula as crianças, o que mostra que a liberdade das crianças, na hora de brincar, não é necessariamente excluída quando essa atividade é planejada pela professora.

Essa consideração traz alguns aspectos que devem ser levados em conta pelo educador durante a prática pedagógica. É preciso, além de diversificar as formas de mediação, ter clareza sobre os objetivos buscados no desenrolar das propostas. Como afirma Brougère (2004, p. 200), é a partir de experiências concretas que podemos qualificar uma prática como educativa ou não. O mesmo vale para o lúdico, que não deve ser encarado como uma simples fachada e envolve a observação de diversos aspectos, pois a avaliação deve levar em conta o envolvimento nas atividades propostas, a postura e a disposição para fazer e escutar. Por mais que os materiais sejam úteis, favoráveis e necessários às práticas docentes, o percurso que cada um deve percorrer junto aos alunos deve ser único, significativo, verdadeiro e possível (BRITO, 2003, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções de jogo encontradas nas fontes escolhidas são diversas e, por vezes, elencam seus propósitos e justificativas. O jogo educativo se dá de várias formas, por vezes priorizando diferentes objetivos, que se confundem em termos de habilidades, condutas e conhecimentos. É difícil, muitas vezes, definir quais são as diferenças exatas entre esses aspectos. A questão ainda ganha um nível mais alto de complexidade ao contar com as relações de proximidade entre jogo e música.

Existem, porém, conhecimentos específicos - relacionados ao treinamento vinculado à música tradicional - abordados pelos jogos didáticos em alguns casos. É possível valer-se deles para promover um ambiente de ensino mais prazeroso, e isso em si não é um mal. No entanto, em todo caso, é importante atentar para que seu caráter de liberdade não se perca, e para que essas ações façam sentido do ponto de vista aluno (NAVARRO; PRODOCIMO, 2012, p. 644). Por mais que materiais pedagógicos possam auxiliar o professor em diversas tarefas e até trazer inspirações, a perspectiva educacional contemporânea aponta para que o aluno seja o centro do processo pedagógico, e é traçando um percurso que valorize seus entendimentos que se deve seguir. É preciso que os temas abordados sejam dotados de significação para aqueles que jogam. Sobre isso, Kishimoto (*in* ABRAMOWICZS, 2015, p. 170) lembra que “cada criança aprende e põe significados de uma forma própria e que depende do contexto em que vive.”

Não somente seu ponto de vista deve ser levado em conta, mas, ao expandir as concepções de educação musical para além da tradicional, as criações e ações artísticas dos alunos podem ser mais valorizadas pela escola. No caso das crianças, a sociologia da infância abre espaço para pensá-las como verdadeiros atores sociais e produtores de cultura. É preciso enxergar que seu brincar não é inato, e pode ser enriquecido e aprofundado através dos mais diversos suportes e formas de mediação. Kishimoto (*In* ABRAMOWICZS, 2015, p. 170-2) afirma que: “o brincar [...] é um ato intencional que requer planejamento do espaço, do tempo, das interações, da seleção dos materiais e seus usos, e têm que respeitar a decisão da criança.”

Delalande (2019) também aponta que se deve ter clareza da potencialidade do despertar musical, localizando-o num momento pedagógico distinto das aulas de técnica e solfejo. Nesse caso, pode-se pensar que existem diversas formas de brincar (NAVARRO; PRODOCIMO, 2012) e que não necessariamente o professor precisa planejar, dirigir e

organizar o jogo sozinho. O aluno pode ter a iniciativa ao escolher e explorar instrumentos e objetos sonoros, e existe a possibilidade de criação de jogos a partir dessa escolha, contando com a mediação do professor.

Brougère (apud ZANETTA, 2014, p. 38), a respeito das intersecções entre jogo e o ambiente educativo, sugere que se pense primeiramente no jogo em si, compreendendo que o jogador é motivado pelo prazer e que esse fenômeno emerge diante das mais diversas situações. Após ter clareza sobre isso, existe a possibilidade de explorar e desenvolver seu potencial educativo. Ele afirma que não é o material, e nem mesmo a situação em si que pode ser denominada educativa, mas que a experiência proporcionada pelo jogo pode gerar efeitos educativos, mesmo quando não se espera que isso aconteça. Brito (2003, p. 198) afirma que é preciso atentar para as formas de avaliação desses processos, e ressalta que se deve levar em conta aspectos como “a qualidade do envolvimento nas atividades propostas, a postura para fazer, a disposição para pesquisar, para escutar atentamente, para improvisar, compor construir instrumentos”.

Ainda a respeito da relação entre jogar e aprender, Kishimoto (*In* ABRAMOWICZS, 2015, p. 157), a partir de sua extensa pesquisa sobre o assunto, diz que o sujeito aprende quando há envolvimento com a situação. O envolvimento é descrito como sendo “um comportamento que requer foco, concentração, energia, criatividade, reação rápida aos acontecimentos, expressão facial e corporal, linguagem e complexidade” (KISHIMOTO *In* ABRAMOWICZS, 2015, p. 157). Todas essas características aparecem nas fontes estudadas, muitas vezes constando como os próprios objetivos das atividades musicais. Às vezes são alinhados a conteúdos didáticos específicos, às vezes aparecem de forma mais ampla.

Este trabalho, dentro de suas limitações, propôs-se a investigar as concepções de jogo desse pequeno grupo de materiais pedagógicos. Não foi possível realizar um trabalho a campo, de viés mais prático, tanto devido às suas proporções quanto às incertezas causadas pela situação atual das escolas, no ano de 2021. Mas ficam as considerações feitas até aqui, e espera-se que possam contribuir para futuras investigações.

FONTES DE ESTUDO

ABRAMSON, Robert M. **Jogos rítmicos para percepção e cognição**. Trad. e rev. de Clises Mulatti. São Paulo: Tom sobre tom, 2007.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro Ribeiro de. **Lenga la lenga**: jogos de mãos e copos. Colaboração de Áurea Demaria Silva e outros. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.

_____. et al. **Lenga la lenga**: jogos de mãos e copos. São Paulo: Novodisc Mídia Digital Ltda. Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2006. CD-Rom.

_____. et al. **Lenga la lenga**: jogos de mãos e copos. São Paulo: Novodisc Mídia Digital Ltda. Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2006. CD.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; GUIA, Rosa Lúcia dos Mares. **Jogos pedagógicos para Educação Musical**. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

KATER, Carlos (Org). **Livro dos jogos**. Projeto Música na Escola. Governo do Estado de Minas Gerais - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sem data.

KURTÁG, György. **Játékok (zongorára)** vol. 1. Budapest: Editio Musica Budapest, 1979.

_____. **Játékok (zongorára)** vol. 2. Budapest: Editio Musica Budapest, 1979.

_____. **Játékok (zongorára)** vol. 3. Budapest: Editio Musica Budapest, 1979.

_____. **Játékok (zongorára)** vol. 4. Budapest: Editio Musica Budapest, 1979.

_____. **Giochi II per pianoforte**. Ricordi: Milano, 1993

STORMS, GER. **100 jogos musicais**. 5. ed. Trad. Mário José Ferreira Pinto. Porto, PT: ASA Editores, 2003.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZS, Anete (Org) **Estudos da infância no Brasil**: encontros e memórias. Território 4. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

ALARCON, A. C.; BRITO, T. A. de. François Delalande: a pedagogia do despertar musical. **Literartes**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 12-32, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/160768>

ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. **Processos criativos no ensino de piano**. 189f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus Editora, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1986.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 2v. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencial-curricular-nacional-educacao-infantil-pref-limeira-sp.pdf>

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ Secretaria da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRITO, Teca Alencar de. Os jogos de improvisação no processo de musicalização. *In: Educadores Musicais de São Paulo*: Encontros e Reflexões. São Paulo: Editora Nacional, 1998.

_____. **Música na Educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. Ferramentas com brinquedos: a caixa de música. **Revista da ABEM**, vol. 24, p. 89-93, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24 n. 2 São Paulo July/Dec 1998.

_____. **Brinquedos e companhia**. Trad. Maria Alice A. Sampaio Dória; Rev. técnica de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e cultura**. Rev. técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. - 8ª ed - São Paulo: Cortez, 2010.

BUFALO, Joseane Maria Patrice. O imprevisto previsto. **Pro-posições**. - Vol. 10 Nº 1 (28) março de 1990

CABEZAS, Helena Carreras. **Estudos sobre aspectos pianístico-pedagógicos desenvolvidos no primeiro volume do Játékok, de Gyorgy Kurtág**. 154 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Música da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda. O futuro da infância é o presente. In **Revista Educação: Cultura e sociologia da infância**. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento - Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. Trad. Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DUEK, Carolina. El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 649- 664, jul/set 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes. Rev. técnica de Dirceu da Silva. - Porto Alegre: Penso, 2013.

FLITNER, Andreas. O jogo infantil - sua promoção e desvirtuamento pela pedagogia. In: **Humboldt**, nº 36, 1977.

GOUVEIA, Horácio de Oliveira Caldas. **Os Jogos (Játékok) de Gyorgy Kurtág para piano**: corpo e gesto numa perspectiva lúdica. 198f. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Trad. João Paulo Monteiro. Rev. Maria Amazonas Leite de Barros. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KATER, Carlos. Currículo. In: Carlos Kater, s.d. Disponível em: <https://www.carloskater.com.br/curriculo>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22 n. 1, 1996

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. - Perspetivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. O brinquedo e a produção cultural infantil. In: **Revista Educação: Cultura e sociologia da infância**. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

_____. **O jogo na educação infantil**. - Ed. Rev. - São Paulo: Cengage Learning, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: FOMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passo construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

REGO, Teresa Cristina (Org.) **Cultura e sociologia da infância**: estudos contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2018.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 24, 81-88, set. 2010.

_____. Música Tradicional da Infância: entrevista com Lydia Hortélio, por Dulcimarta Lemos Lino. **Revista Reflexão e Ação: Música e Educação: Poéticas da Escuta**, v. 22, n.1, p. 273-282, 2014.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos**: uma análise de propostas exemplares. 175f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. **Cad, Pesq.**, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio. 1995

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODOCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012.

MENDES, Mariana Aparecida. **Játékok I**: o gesto na exploração de uma obra didática do século XX. 113f. Monografia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo?** - 2 ed - São Paulo: Brasiliense, 1989.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org). Araraquara, SP: Junqueira & Cesar, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) **Infância (in)visível**. Junqueira & Marin Editores, 2007

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

ZANETTA, Camila Costa. **Espaços para criar e conviver**: processos criativos em jogos cênicos-musicais na educação musical com crianças. 175f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.