

BRINCANDO COM SONS: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

PPRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO

CHEFE: Daiane Solange Stoeberl da Cunha
VICE-CHEFE: Desirée Paschoal de Melo

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevis Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA DE ARTE EDUCAÇÃO PLENA A DISTÂNCIA**

COORDENADOR DO CURSO: Clovis Marcio Cunha
COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Eglecy do Rocio Lippmann,
Márcia Cristina Cebulski, Gabriela Di Donato Salvador, Clovis Marcio Cunha



UNICENTRO
PARANÁ

Érica Dias Gomes

**BRINCANDO COM SONS: O LÚDICO NA
EDUCAÇÃO MUSICAL**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Clovis Marcio Cunha, Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane Solange Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knuppel

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

GRÁFICA UNICENTRO

260 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	11
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	13
ABORDAGENS METODOLÓGICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS	19
JOGOS E BRINCADEIRAS: O TRADICIONAL E O NOVO	39
PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL	49
SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS RELACIONADAS AS ATIVIDADES	55
REFÊRENCIAS	59

**BRINCANDO COM SONS: O LÚDICO NA
EDUCAÇÃO MUSICAL**

PAPAGAIO DE PAPEL

Arco-íris risca o céu
E desperta o meu olhar
Colorindo o horizonte
Como um mensageiro astral
Lá no meio da cidade
Beira rio ou beira mar
Sopra a brisa de mansinho
Passarinho vai cantar
E os meninos vão se olhando
Tá na hora do desafio
Cruzam linhas a dançar
Pela imensidão do céu
No ar

Papagaio de papel
Lá no alto és condor
Leva longe os meus sonhos
De menino e de amor
Depois volta cá pra terra
Que é pro povo te olhar
Voa alto, voa leve
Como manda o teu senhor
E não te percas no caminho
Papagaio, por favor.

Arco-íris risca o céu
E desperta o meu olhar
Colorindo o horizonte
Como um mensageiro astral
Lá no meio da cidade
Beira rio ou beira mar
Sopra a brisa da saudade
Passarinho vai cantar
E os homens vão se olhando
Tá na hora do desafio
De voltar a ser criança
Sob a imensidão do céu
Sonhar

Papagaio de papel
Lá no alto és condor
Leva longe os meus sonhos
De menino e de amor
Depois volta cá pra terra
Que é pro povo te olhar
Voa alto, voa leve
Como manda o teu senhor
E não te percas no caminho
Papagaio, por favor.

(Paulinho Pedra Azul)

INTRODUÇÃO

Este material, de caráter didático, visa ao reconhecimento da importância e à compreensão da necessidade de preparação bem fundamentada de atividades lúdicas voltadas para a educação musical e foi preparado para estudantes do curso de graduação em Arte-Educação, na modalidade a distância, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Entretanto, pode ser considerado também um guia para profissionais e estudantes envolvidos direta ou indiretamente com o ensino de música escolar ou especializado.

É sabido que o lúdico pode ter importante papel na aprendizagem, colaborando com a motivação dos alunos e favorecendo a vivência em atividades que possam estar diretamente ligadas ao conhecimento a ser explorado, não só no ensino de música, mas na educação como um todo. Todavia, a incorporação de práticas lúdicas no ensino requer reflexão, a partir de diferentes focos: perfil dos alunos, adequação das propostas, planejamento coerente com os objetivos no ensino, recursos disponíveis, contexto cultural, reprodução, criação e/ou reconstrução de atividades.

Sem pretender esgotar o tema nem aprofundar as discussões, a presente obra foi dividida em tópicos que convidam o leitor a refletir sobre alguns pontos iniciais para o reconhecimento de um pensamento crítico acerca do uso dessas práticas pedagógico-musicais, possibilitando, assim, melhor compreensão dos aspectos envolvidos no seu planejamento. Assim sendo, foram estipulados quatro

temas, distribuídos em capítulos: o lúdico na educação musical; abordagens metodológicas e práticas pedagógico-musicais; jogos e brincadeiras: o tradicional e o novo; e, por fim, o planejamento de atividades lúdicas em educação musical.

O primeiro capítulo, “O lúdico na educação musical”, pretende discutir, de forma geral, o papel do lúdico para a aprendizagem: sua importância e o risco de uma condução simplista nas atividades, além de apresentar questões iniciais sobre os conceitos relacionados. Em “Abordagens metodológicas e práticas pedagógico-musicais”, são citadas algumas características importantes das abordagens de diferentes educadores musicais representantes dos “Métodos Ativos” em educação musical, que podem influenciar na seleção e na criação de atividades lúdicas. Foram exemplificadas algumas dinâmicas e são feitos apontamentos gerais a respeito da sua execução e reflexão. O terceiro capítulo, intitulado “Jogos e brincadeiras: o tradicional e o novo”, apresenta conexões entre eles e o ensino de música, e explica como podem ser aproveitados, por meio de alguns exemplos práticos. Também é analisada a exploração da tecnologia voltada para os jogos musicais, problematizando seu uso no ensino, com ponderações acerca de sua aplicabilidade e da importância do educador como mediador, no processo da aprendizagem. Por fim, em “Planejamento de atividades lúdicas em educação musical”, refletimos sobre a preparação consciente do educador acerca das práticas lúdicas para fins educacionais.

É preciso enfatizar que as atividades descritas nesta obra não são de nossa autoria, por mais que algumas delas estejam baseadas na nossa própria prática. Logo, entendemos que a ideia de autoria, nesse caso, esteja diluída, nesse trabalho, sendo difícil sua delimitação exata, tendo em vista que todas as atividades propostas partem de experiências pessoais ligadas à música. Além disso, algumas delas são referências diretas a trabalhos consagrados de educadores musicais, que podem ou não ser encontradas na literatura da área, enquanto outras são tão divulgadas nas práticas de educação musical, que é difícil estabelecer a sua procedência, por constituírem práticas baseadas fundamentalmente na transmissão oral. Outras são inspiradas em brincadeiras e jogos infantis tradicionais, que podem ser abordados por diferentes autores, de maneiras diversas, ou ainda, são adaptações de práticas já bem disseminadas.

Esperamos contribuir para que os leitores possam se reconhecer por meio da obra e de suas experiências como alunos e/ou professores, refletindo sobre as atividades lúdicas direcionadas de forma a colaborar efetivamente para a construção do conhecimento.

Érica Dias Gomes

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Não é novidade que o lúdico pode ser um aliado na educação, uma vez que tem papel importante no desenvolvimento do interesse e da motivação dos alunos. No entanto, faz-se necessário compreender melhor seu papel na sala de aula, bem como os aspectos envolvidos na sua utilização.

Segundo o dicionário Aurélio, *lúdico* é “referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos” (FERREIRA, 1986, p. 1051). Logo, considerar o lúdico na educação sugere que atividades com esse caráter, ligadas essencialmente à ideia de prazer e de descontração, estejam presentes na escola, com fins educacionais. Todavia, não há consenso a respeito de que o lúdico pode colaborar com a aprendizagem, embora grande parte dos pesquisadores, da área da educação, defenda a ideia (por nós compartilhada¹), de que ele não deve ser utilizado de forma aleatória e sem reflexão, mas em propostas de ensino bem planejadas.

A respeito do lúdico como auxiliar da aprendizagem por estimular a motivação, muitos autores já tentaram explicar a necessidade e a motivação intrínseca aos jogos, como, por exemplo, Elkonin (1998), que ressalta as contribuições de algumas teorias e, defende a ideia de que o jogo amplia o acesso da criança ao mundo dos objetos, tendo em vista que muitas situações e/ou objetos

1 Embora não desconsidere que o lúdico esteja presente na escola, sem fins específicos. Porém, ao utilizar sistematicamente essas atividades como ferramentas de aprendizagem, é fundamental o comprometimento e a adequação às propostas educacionais.

se concretizam apenas na vida adulta, permitindo que ela tenha experiência com o mundo que será futuro espaço da sua atuação. Na fase inicial da infância, a criança se volta para os objetos e os modos de interagir com eles, para posteriormente, desenvolver a interpretação de papéis que remetem ao mundo adulto.

Ainda de acordo com o autor, a criança sente prazer ao ingressar no ambiente escolar, por cumprir funções consideradas importantes e apreciadas pela sociedade, e defende que o jogo é a atividade que mais tem carga emocional na vida dos adultos, uma vez que desenvolvem funções sociais e sentidos que orientam a atividade das pessoas (ELKONIN, 1998).

Duarte Júnior (2010) também defende a presença do riso na educação, destacando o papel do educador e estabelecendo diferenças entre o *comportamento sério* e a atitude de *levar o humor a sério*. Apesar da aparente contradição dessa afirmação, o autor afirma ser necessário, para quem acredita no riso como dimensão fundamental da existência humana, afastar-se da ideia daquele “professor sério” estereotipado, de alguém inacessível e muito distante da realidade do aluno, visto que o riso faz parte da vida. Conforme ele:

[...] gerando alegria, aliviando tensões e, sobretudo, produzindo uma relação lúdica e sensível com as coisas, a qual permite que sejam essas coisas apreendidas e aprendidas em sua leveza e beleza constituintes. Rir das coisas me faz irmanado a elas na exata medida em que posso rir de mim mesmo [...] (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 52)

Ressaltamos que esse trabalho não visa a aprofundar questões relativas à conceituação dos termos, porém, fazemos uma breve exposição acerca dos conceitos de jogo e de brincadeira, com a intenção de orientar a leitura do material apresentado.

Duarte Júnior (2010) pondera sobre as características específicas da atividade artística, revelando pontos que correspondem ao ato de brincar. Pode-se observar estas aproximações pela classificação de Dohme (2003), que aproxima arte e lúdico. Nela, as atividades lúdicas podem ser divididas em quatro grandes áreas: jogos; histórias e dramatizações; músicas, danças e canções; e artes plásticas, sendo que cada uma delas pode contribuir em diversas esferas do desenvolvimento infantil, desde o desenvolvimento sensorio-motor e da linguagem, até o desenvolvimento sócio-afetivo, pelas relações interpessoais criança-criança e criança-professor, bem como para o desenvolvimento moral, pelo aprendizado do código de regras.

Dohme (2003) estabelece uma definição mais ampla acerca da brincadeira, apontando alguns fatores que ajudam a caracterizá-la:

- O caráter de ser livre, não se submetendo à noção de dever, ou à imposição;
- O fato de ser limitada no tempo e no espaço;
- Possuir orientação autônoma, por não ter uma previsão certa quanto aos seus rumos e ser específica para os contextos, bem como finalidade encerrada em si mesma, por não visar a um produto prévio final;
- Pode possuir regras próprias, embora isso não seja uma característica fixa;
- Ser atividade intrinsecamente prazerosa e constituir evasão da vida real, podendo produzir um universo paralelo.

Brougère (1997) complementa essa caracterização, apontando o aspecto cultural envolvido, por meio da tradução de valores, costumes, ensinamentos e pensamentos e também das interações sociais que acontecem, bem como os objetos e brinquedos utilizados. Entre as acepções de “brincadeira” encontradas no dicionário Aurélio, podemos citar: “divertimento, sobretudo entre crianças; brinquedo, jogo”, ou ainda: “passatempo, entretenimento, entretenimento, divertimento” (FERREIRA, 1986, p. 286), e outras que remetem às festas ou a manifestações populares, ligadas à cultura local, que reforçam a ideia do caráter lúdico e da sua ligação com a cultura.

A brincadeira pode funcionar como uma extrapolação ou, até certo ponto, como um descomprometimento com a realidade, na medida em que vai além da experiência cotidiana, proporcionando à criança, vivenciar as regras por meio da representação do discurso externo. A partir da interiorização dessa vivência, a criança constrói seu próprio pensamento, experimentando diversos papéis sociais, regras de comportamento e atitudes que orientam a brincadeira. Dentro dela, o conflito entre o desejo e a regra orienta sua ação real e a constituição de um código de valores e de padrões de comportamento que podem contribuir para a formação da ética, o que representa e reforça o seu caráter cultural e justifica a sua importância para o desenvolvimento infantil (DOHME, 2003).

A ação, dentro da brincadeira, não se prende às restrições situacionais, mas flexibiliza as funções e atribuições dos objetos, permitindo que a criança passe a agir de acordo com suas ideias, de forma a separar percepção de significado (DOHME, 2003; VIGOTSKY, 1984).

Brincar é uma atividade social e constitui, ao mesmo tempo, uma tentativa de reproduzir o mundo adulto e de interação, abrindo espaço para a troca, para a discussão e para a construção de regras de convivência. (WAJSKOP, 1996). Pelas práticas lúdicas coletivas, os indivíduos nela inseridos, atuam como parceiros no processo de aprendizagem, por meio de interações sociais estimuladas, que

favorecem as relações de grupo defendidas por Vygotsky (1984). Desse modo, os mais experientes colaboram para o processo de aprendizagem dos menos experientes e, ao fazê-lo, organizam e consolidam seus próprios conhecimentos. Por outro lado, os menos experientes, pela imitação, podem ir além dos limites de suas próprias idades, atingindo novos patamares de desenvolvimento.

Quando se trata especificamente das concepções de jogo, podemos dizer que, a maioria delas estabelece associações entre o jogo e o prazer e atividades que envolvem energia. O dicionário Aurélio traz diversas acepções de “jogo”, como, por exemplo: “atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho” e “brinquedo, passatempo, divertimento” (FERREIRA, 1986, p. 990), nas quais se destacam o uso de regras e a competição e a associação com o divertimento, ou seja, com aquilo que é próprio do lúdico, e que se relaciona também com o brincar.

Alguns teóricos relacionam o jogo ao prazer estético e outros ponderam que, apesar das características semelhantes, essas atividades diferem entre si, tendo em vista que o jogo está ligado ao prazer que o homem sente ao realizar um trabalho, no sentido de gasto de energia para subsistência, o que mostra a ligação dele com a condição humana e com os aspectos culturais intrínsecos. Muitas aproximações se estabelecem também entre o jogo e a arte, que explora o prazer estético, e também é, por si mesma, algo inútil do ponto de vista da finalidade do produto obtido, pois não há resultado palpável e concreto, além de estar relacionada ao prazer (ELKONIN, 1998; DUARTE JÚNIOR, 2010). Esse vínculo entre o prazer e o lúdico, de forma geral, fortalece a associação entre o riso e a falta de seriedade, com o não comprometimento com assuntos sérios.

No que se refere à produção de sentidos em determinada cultura, Elkonin (1998, p. 18) afirma que essas atividades: “[...] relacionam-se com outras formas de vida e adquirem uma lógica de desenvolvimento própria e, com frequência, novas formas, cuja origem exigiria estudos especiais”. Duarte Júnior (2010) acrescenta que o lúdico sempre esteve presente como elemento constituinte da cultura, assim como a estética e o jogo.

Para Friedmann (1996), os jogos se caracterizam pela existência de regras e um objetivo a ser alcançado, enquanto a brincadeira não possui uma função definida, uma vez que ela pode não possuir regras e ter caráter mais livre, o que remete à definição proposta por Dohme (2003). Segundo Elkonin (1998, p. 19), o jogo é uma “[...] atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”, e é um potencial modo de reconstruir atividades ligadas ao conteúdo social, como as tarefas e as normas das relações sociais, aproximando-se da arte, que envolve, além disso, “o sentido e as motivações da vida” (ELKONIN,

1998, p. 20). Dessa forma, o jogo poderia ser entendido como parte da cultura, como um dos meios simbólicos disponíveis, que possibilitam que o homem construa sentidos, expressando seus modos de interpretar o mundo.

Almeida (1994, p. 15) acrescenta que os jogos sempre existiram, e que nas suas origens, “caracterizavam a própria cultura, a cultura era a educação, e a educação representava a sobrevivência”, definição essa bem pertinente, pois, em uma cultura em que não existe a educação formal, ela própria constitui a forma de aprender, e a educação, no sentido amplo, é fundamental para a sobrevivência e para o fortalecimento do grupo, tendo em vista que colabora para a preservação de valores, de ideias, de sentidos em comum, por meio de inúmeros aspectos. Dessa maneira, não há cultura sem jogos porque eles carregam representações da sociedade que os produz, sendo manifestados como atividade lúdica.

Nas aulas de arte, principalmente naquelas voltadas para as crianças, grande parte das propostas é baseada em exercícios e jogos que visam desenvolver os aspectos psicomotores da criança. Porém, os jogos educativos devem apresentar tanto uma função lúdica, envolvendo prazer e até desprazer (ao lidar com a perda), como uma função educativa, no sentido de ensinar algo que complemente os saberes do indivíduo, auxiliando-o na sua apreensão do mundo.

O jogo favorece o aprendizado pelo erro (muitas vezes, não percebido em razão da carga negativa que lhe é atribuído na educação) e estimula a exploração e a solução de problemas, além de proporcionar a integração no grupo social e a aquisição de regras. Por sua presença habitual no cotidiano, pode despertar o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo (LOURO; ALONSO; ANDRADE, 2006).

Em que pese a interligação entre educação, cultura e práticas lúdicas, podemos dizer que qualquer um desses elementos pode ser utilizado para a formação ou para a alienação. No primeiro caso, eles agiriam na transformação da realidade, pois possibilitam que o indivíduo pense criticamente sobre as relações e sentidos existentes na sua cultura, de modo a se posicionar perante ela, reconstruindo esses sentidos. Já no caso da alienação, o indivíduo pode ser induzido a reproduzir as normas, os sentidos e as formas vigentes que permeiam as relações sociais, sem questionar sua existência, apenas repassando-as como verdades absolutas. Por isso, é necessário que o educador que pretende utilizar atividades lúdicas como ferramenta educacional pense no seu papel e no seu posicionamento perante a sociedade, planejando as atividades, segundo seus princípios.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS

Práticas lúdicas estão inseridas no ensino de música em diversas abordagens, não sendo algo novo no âmbito da educação. Entretanto, existem formas diferenciadas de trabalhá-la, de acordo com os objetivos visados.

Mesmo na educação tradicional, que, em uma visão reducionista, pode ser considerada como uma perspectiva rígida e fria de ensino, encontramos referências a trabalhos que exploram jogos e brincadeiras. Contudo, considerando o desenvolvimento da musicalidade como objetivo primeiro da educação musical (seja ela em qualquer nível ou contexto), serão priorizadas abordagens metodológicas que promovem essa relação de forma a enfatizar o contato direto com o fazer musical.

Nesse sentido, podemos dizer que serão abordados trabalhos que envolvem a apreciação, a composição e a *performance* de modo criativo, com base no pensamento de Keith Swanwick (FRANÇA; SWANWICK, 2002; SWANWICK, 2003; CUNHA; GOMES, 2012), mas não apenas aqueles centrados na utilização de jogos para fixar conteúdos específicos relacionados a signos referentes à leitura e à teoria musical, por exemplo. É importante ressaltar que, com essa afirmação, não consideramos sem valor esses jogos e brincadeiras que enfatizam conhecimentos específicos de leitura e teoria, visto que eles são importantes para a educação

musical, no que se refere à ampliação dos conceitos e ao desenvolvimento dos processos de simbolização, porém, não devendo ser tomados como razão final na educação musical.

Segundo Duarte Júnior (2010), a “crise da modernidade” teve como uma das suas consequências o fato de que cada vez estamos mais insensíveis, ou seja, menos desenvolvidos no que se refere à experiência do corpo, em busca da apreensão dos sentidos, e que derivam da íntima ligação do homem com a natureza. De acordo com o autor, isso acontece não só devido ao tipo de vida e de educação a que estamos acostumados, mas também a certa defesa do corpo contra os malefícios trazidos pelas inúmeras e intensas transformações produzidas pela humanidade, na intenção de dominar a natureza. A educação surge, com o desenvolvimento do homem moderno, de modo a reforçar os saberes ditos inteligíveis (ligados ao “abstrato, genérico e cerebral”) em detrimento do saber sensível (aquele “concreto, particular e corporal”).

A partir dessas considerações, podemos dizer, de forma geral, que muitas das metodologias relacionadas aos “Métodos Ativos” em Educação Musical, adequam-se ao saber sensível, equilibrando aspectos ligados à vivência, ao *experenciar*², isto é, àqueles ligados à conceituação. Podemos destacar, por exemplo, os trabalhos de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982), Zoltán Kodály (1882-1967), Murray Schafer (1933-), John Paynter (1931-2010), Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), Sá Pereira (1888-1966), bem como as Oficinas de Música propostas por diferentes educadores musicais, dentre eles, alguns brasileiros, aqui referenciados nas dinâmicas, como Lucas Ciavatta (CIAVATTA, 1997), Cecília Cavalieri França (FRANÇA, 2009), Teca Alencar de Brito (BRITO, 2001; BRITO, 2009) e Viviane Beineke (BEINEKE; FREITAS, 2006), entre outros.

Cada um desses educadores colaborou de forma diferenciada para a educação musical, porém, há pontos em comum entre algumas dessas abordagens, e que foram tomadas como referências neste trabalho:

- *O potencial musical é universal*: todos nascem com potencial musical e a educação deve promover o desenvolvimento dessa musicalidade. O ensino de música deve ser democratizado, de modo que todos tenham acesso a ele.
- *Práticas em grupos*: a educação musical, principalmente no contexto escolar, deve priorizar as práticas em grupo, ao invés de enfatizar elementos técnicos específicos, individualmente. Trabalhos em grupos permitem o diálogo entre pares, a troca de saberes e experiências, bem como maior flexibilidade em meio às preferências e às inclinações individuais dos alunos;

2 Expressão utilizada por João-Francisco Duarte Júnior (2010).

- *O lúdico como aliado da educação musical:* é importante trabalhar com atividades lúdicas, principalmente na educação infantil – embora não exclusivamente. Trabalhos que envolvam jogos e brincadeiras colaboram para desenvolver o interesse e a motivação dos alunos e são essenciais para tornar a aprendizagem algo prazeroso;
- *Importância do uso do corpo:* não reduzir o fenômeno musical por meio da fragmentação da vivência do aluno (ouvido para escutar, palmas para marcar o tempo, dedos para tocar, boca para cantar). Compreender aspectos diferentes relacionados à recepção musical, que envolvem todo o corpo (a respiração, o corpo todo, as sensações, a imaginação).
- *Contato direto com o fazer musical:* o aluno deve participação ativa na vivência musical, dando opiniões, fazendo escolhas. Ênfase na experiência musical, por meio dos diferentes tipos de fazer musical: apreciação, criação e *performance*;
- *Educação musical visando à formação integral:* a educação musical deve estar comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, visando não só a aquisição de conhecimentos específicos, mas também a formação integral dele;
- *Ampliação do repertório musical:* promover o contato do aluno com os mais diversos tipos de música, de diferentes contextos (históricos, culturais, geográficos). Aprender a conhecer e a reconhecer como legítimas as produções musicais de cada contexto, independentemente das preferências musicais. Estimular novo olhar para novas produções e a reflexão sobre aspectos envolvidos na sua criação;
- *Valorização do conhecimento do aluno:* não descartar o conhecimento prévio do aluno, o repertório predominante na sua escuta, bem como as suas visões particulares a respeito do que vem a ser música. O educador deve ter a preocupação de compreender esses conhecimentos como legítimos, porém, buscando mostrar novos caminhos ao aluno, despertando-o para as múltiplas possibilidades do modo de pensar – e de fazer - música;
- *Importância da criação:* em uma sociedade que ainda privilegia a *performance* musical como principal aspecto do ensino de música – ideia reforçada pela herança tradicional do ensino especializado – mostrar também a importância da criação para a melhor compreensão de como acontece o discurso musical. Desmistificar a ideia de que compor é algo exclusivo para privilegiados, talentosos e/ou compositores;

- *Compreensão do fenômeno musical como um todo*: é importante não fragmentar o acontecimento musical, de forma a não entrar em contato com o resultado sonoro global. Existem momentos em que a análise de fragmentos musicais ou de elementos específicos do som é fundamental, porém, não se pode afastá-lo da manifestação global;
- *Relação entre música e meio*: o aluno deve ser despertado para o mundo sonoro a sua volta, refletindo sobre as relações entre sons e humanidade, em diferentes contextos. A escuta musical significativa é fundamental para a compreensão das conexões estabelecidas entre natureza e humanidade.

É necessário atentar que cada aspecto acima relacionado não diz respeito a todos os educadores elencados, simultaneamente, porém sintetizam, de forma geral, algumas mudanças no paradigma da educação musical, que aconteceram no decorrer do século XX e se estendem até os dias de hoje, sinalizando para uma maior preocupação com o envolvimento e o interesse dos alunos pela música e para a presença do lúdico para esse fim.

LÚDICO NA PRÁTICA: REVENDO E REFLETINDO SOBRE ALGUMAS ATIVIDADES

Esta seção é destinada à exemplificação e à reflexão sobre algumas práticas selecionadas, desenvolvidas por alguns dos educadores musicais citados, de modo a apontar para a sua aplicação no contexto escolar, segundo diferentes objetivos, levando em conta possíveis adaptações, para que não sejam vistas como fixas e prontas para utilização em sala de aula. É importante alertar ainda, para o fato de que foram propostas algumas possibilidades de execução, porém, elas consistem apenas em sugestões para que o professor pense na atividade e crie novas adaptações, de acordo com o seu contexto.

ATIVIDADE 01: FRASES COM VOZ EXPRESSIVA

O professor escolhe uma frase e solicita aos alunos que, um por vez, procurem repeti-la de maneiras bem diferenciadas, brincando com as alturas e as intensidades, com o timbre, o ritmo e a intenção de expressar uma emoção, etc.

Observações e dicas:

- a frase pode ser primeiramente escolhida (ditado popular, trava-língua, etc) ou criada pelo professor, e, posteriormente, trazida ou criada pelos alunos.

- é interessante que a frase tenha um sentido lúdico (“galo que acompanha pato morre afogado”), ou então, que possibilite explorar os sons de modos diferenciados (como trava-língua: “toco preto, porco fresco, corpo crespo”; “casa suja, chão sujo”).
- o professor pode orientar os alunos para um determinado modo de falar (chorando, implorando, gargalhando).
- se necessário, o professor pode pedir aos alunos para que cada um pense em dois ou três modos de repetir a frase.
- as falas podem ser gravadas, de modo que a turma as escute, tentando reconhecer quem as disse, em momento posterior.

Questões musicais

A atividade permite a exploração das possibilidades da voz, no que se refere tanto à qualidade dos sons e a sua organização, como às impressões que causam. É importante que o professor discuta, com a turma, as escolhas feitas e os significados musicais existentes por trás de cada uma delas:

- quais elementos musicais foram mais explorados em cada exemplo (timbre, altura, melodia, ritmo, intensidade), e de que forma esses elementos variaram na frase?
- de que forma foi emitido o som (com auxílio de outras ferramentas para modificar o timbre – mãos em concha, objetos), e se o início foi repentino ou suave, rápido e urgente, ou lento, estático?
- o aluno utilizou outros recursos para reforçar sua intenção (expressão facial, movimentação)?
- como cada aluno explorou as possíveis conexões entre palavra e som?

ATIVIDADE 02: PAUSAS E GESTOS

O professor escolhe uma música com frases curtas, que se repetem, e cuja letra contém, de preferência, em intervalos regulares, palavras (substantivos) que podem ser facilmente traduzidas em gestos (como: “Cabeça, ombro, joelho e pé” ou “O jipe do padre”). Ensinar a letra e a melodia, e, depois, inserir gestos junto aos substantivos. Em outro momento, substituir gradualmente os substantivos por pausas (silêncios), dando continuidade à música até que ela seja toda (como no primeiro exemplo de música) ou predominantemente (como no segundo) composta por gestos.

Observações e dicas

- selecionar qualquer música ou seção dela, que explore essa forma (buscar no folclore, na música popular), para a execução da brincadeira, bem como criações do grupo ou paródias.

Questões musicais

O trabalho enfatiza, a princípio, o entendimento da pausa musical, e seu papel perante as ideias de pulso e de duração. Em músicas como essas, o pulso é regular (tempo métrico regular), logo, ao substituir as pausas por gestos, é necessário controlar a pulsação. Podem ser estabelecidas relações com a duração das pausas, bem como com o ritmo, vinculado às palavras. Nesse caso, é interessante:

- relacionar os gestos com as durações (analisar em função do pulso), o que permite a visualização concreta delas.
- observar questões relativas à afinação, visto que, ao excluir palavra por palavra, fica mais difícil cantar aquela que ainda resta, com a afinação correta. Isso se dá pelas quebras na sequência das alturas da melodia. Por isso, para manter a afinação, é essencial o conceito de interiorização da música, na medida em que, embora o som não esteja chegando aos ouvidos, está soando internamente por meio da memória musical.

ATIVIDADE 03: ALTERNÂNCIA SONORA

O professor separar os alunos em dois grupos e escolhe uma canção folclórica para cantar. Os grupos cantarão a música, em diferentes etapas, de forma alternada. Primeiramente, frase por frase (música e letra), alternadamente, ou seja, um grupo começa e o outro continua (sem interrupção), e assim por diante. Posteriormente, fragmentar as frases, palavras e sílabas, inclusive, individualmente (uma sílaba por pessoa, sendo que a sequência tem que ser mantida).

Observações e dicas

- é interessante começar com músicas mais simples e curtas, preferencialmente do folclore, mas ir dificultando e introduzindo todo tipo de música no desafio.
- utilizar o mesmo exercício de diferentes formas, incluindo, por exemplo, pausas na alternância.
- trabalhar com mais de dois grupos ou individualmente, atentando para a alternância, mesmo que por uma só pessoa.

Questões musicais

Por meio dessa dinâmica, também pode ser trabalhada a memória musical e o ouvido interno, bem como o pulso, o ritmo e a afinação, como na atividade 02. Também podem ser incluídos gestos para facilitar a manutenção do tempo musical.

ATIVIDADE 04: PULSAÇÃO MUSICAL (OU AINDA, TEMPO E COMPASSO)

O professor deve fazer uma seleção musical, buscando variações no tempo musical (e, por consequência, de andamento), e pedir para que os alunos acompanhem os movimentos da música com o movimento do corpo. Realizar a atividade em um espaço no qual seja possível caminhar livremente.

Observações e dicas

- é interessante que o professor frise a importância de expressar o movimento musical com todo o corpo. Se o enfoque for esse, ele pode colocar a seleção antes, para que os alunos apenas a escutem com atenção.
- é importante observar as marcações feitas pelos alunos com o corpo. Há marcações que enfatizam o pulso (tempo musical) e outras que remetem para o início do compasso. Há ainda, alunos que podem fazer simultaneamente as duas marcações (com os pés e mudança de direção nos braços, por exemplo).
- devido às diferentes possibilidades de sentir regularidades temporais na música, é pertinente também o trabalho para diferenciar o pulso do início de compasso. O professor pode pedir, posteriormente, para que os alunos andem somente ao sentirem o apoio musical ou solicitar que observem dois deles que estejam marcando a música de formas diferentes, comentando-as (se ambos os modos de caminhar estão “combinando” com a música, e, nesse caso, o que está diferenciando um do outro).
- outra possibilidade é solicitar que os alunos fiquem em círculo e passem uma bola de mão em mão, de acordo com a música. Para a marcação do início do compasso, solicitar que fiquem em pé e passem a bola (em duplas) para o companheiro ao sentirem a recorrência do apoio (utilizar bolas de encher, nesse caso, pode ajudar).

Questões musicais

O trabalho prevê certa liberdade na movimentação, devido ao fato de não delimitar os conceitos musicais, e apenas sugerir uma movimentação que combine com o acontecimento sonoro. Logo, o papel do professor é conduzir a reflexão, apontando os movimentos realizados (aqueles feitos pela maioria, observando se

eles se diferenciaram muito uns dos outros e em que se diferenciaram, comparando assim, duas movimentações que exemplificam as diferenças de conceitos) como exemplos e sugerindo que o grupo experimente essas diferenças, nos seus movimentos. Também é interessante incorporar elementos da movimentação musical, por meio da expressão dos alunos a partir da escuta. A análise dos movimentos pode levar à exemplificação de mudança na dinâmica, na condução melódica e/ou harmônica, na relação tempo/andamento/ritmo, nas sensações provocadas por determinada combinação sonora.

ATIVIDADE 05: TEMPO MUSICAL E RITMO

O professor escolhe uma música para que a turma cante junto, solicitando que os alunos caminhem sem sair do lugar, ao cantá-la (o professor pode conduzir o início, mostrando o movimento do passo). Posteriormente, pede para que batam palmas de forma a traduzir o ritmo da melodia, cantando junto, de maneira que, cada palma deve coincidir exatamente com a articulação sonora (exemplificada pela articulação da boca ao cantar). Por fim, os alunos devem voltar a caminhar, sem sair do lugar, batendo as palmas no ritmo, como se estivessem “cantando a melodia” por meio delas.

Observações e dicas

- o repertório utilizado pode ser bem diferenciado, desde que apresente tempo regular. É importante verificar o desempenho dos alunos, para adequar a dificuldade rítmica seja a música escolhida folclórica, sugerida pelos alunos, ou ainda, pertencentes ao repertório erudito, e que, mesmo sendo de caráter instrumental, apresentam melodia bem delineada, para que todos possam memorizá-la e acompanhá-la, cantarolando.
- é importante atentar para a realização rítmica dos alunos, verificando e ajudando-os, tendo em vista que alguns deles podem ter mais dificuldades que outros, principalmente na coordenação do movimento das palmas com o “caminhar”.
- o caminhar deve ser internalizado pelo aluno, para que o faça de forma quase automática, porém, é necessário sempre buscar a independência dos movimentos, percebendo-os tanto isolados quanto juntos. Um exercício que pode ser feito é a turma toda “caminhar” em conjunto e, de um em um, falar livremente sobre um assunto à escolha.

Questões musicais

Essa dinâmica explora a semelhança e as especificidades entre os conceitos de tempo musical e de ritmo, proporcionando vivência direta, por meio de

movimentos corporais. Possibilitando ainda, aos alunos, a experiência da execução rítmica simultaneamente à marcação do pulso, e pode ser ampliada a partir da independência dos movimentos em duas realizações rítmicas diferenciadas.

ATIVIDADE 06: CÂNONE EM MOVIMENTO

O professor escolhe um cânone³, propondo uma movimentação ou “coreografia” de gestos (similar à atividade 02). Os diferentes grupos (vozes) devem ficar posicionados de forma a se verem. O número de grupos depende do número de vozes a serem utilizadas no cânone. A movimentação permite a visualização dos diferentes tempos em que os grupos estão.

Observações e dicas

- começar utilizando a música “Os dedinhos” (versão brasileira da canção folclórica francesa *Frère Jacques*), popularizada na televisão brasileira por meio de um programa infantil, que apresenta uma opção de “coreografia” de gestos⁴.
- é necessário atentar para a execução, ressaltando a importância da manutenção do tempo musical e orientando os alunos quanto à diferença temporal, que pode ser visualizada nos gestos específicos para cada parte da música.
- orientar sobre a importância e os aspectos envolvidos na prática em conjunto: concentrar na execução individual e do naipe (grupo), posteriormente, relacionando sua parte com o todo.
- o professor deve se posicionar como regente, de forma a escutar o todo e as partes, orientando as entradas e indicando o tempo musical, e fazendo eventuais intervenções, no sentido de chamar a atenção do grupo para alguma correção.

Questões musicais

O cânone é uma forma interessante de trabalho, por possibilitar a vivência em diferentes vozes, porém, com todos realizando partes iguais. Além de apontar para o cânone, propriamente dito, nessa prática, pode ser abordada a polifonia, a interdependência entre tempo musical e andamento (uma vez que, se um grupo mudar o tempo, mudará também a configuração final da música, fazendo com que

3 Conforme Sadie e Latham (1994, p.163), “cânone” é a “[...] forma mais rigorosa de imitação contrapontística, em que a polifonia é derivada de uma única linha melódica, através da imitação estrita em intervalos fixos”, ou seja, consiste na polifonia em que uma única linha melódica é cantada por várias vozes (partes), que iniciam em tempos diferentes. Por exemplo, a segunda voz só inicia a melodia em determinado tempo após a primeira voz, e assim por diante.

4 Podem ser encontrados vídeos disponíveis na *internet*, que mostram a versão da apresentadora Eliana.

o grupo termine antes ou depois da hora considerada correta). É importante refletir sobre as dificuldades que envolvem a prática em conjunto: realização individual, realização do naipe e do todo, escutar o todo, pensando no resultado sonoro final e, se necessário, fazendo alterações de modo a melhorá-lo (ajuste das vozes em termos de afinação, modo de cantar ou equilíbrio na dinâmica, por exemplo).

ATIVIDADE 07: TEMPO MÉTRICO REGULAR, NÃO-MÉTRICO E AMÉTRICO⁵

O professor distribui a turma em três grupos, e sorteia, para cada um deles, um poema diferente. Um grupo será responsável por apresentar o poema com pulso regular (tempo métrico regular), outro de forma recitativa, com o ritmo submetido às palavras (sem marcação precisa do tempo), e outro, de forma a romper com a sensação de pulso (tempo amétrico).

Observações e dicas

- após os grupos desenvolverem a atividade e o professor conduzir as reflexões, os poemas podem ser trocados entre os grupos.
- os poemas devem ser escolhidos pelo professor, de forma a facilitar a proposta a ser desenvolvida por cada grupo.
- após as reflexões, apresentar aos alunos obras musicais que exemplifiquem as três abordagens do tempo (uma obra de Mozart, um canto gregoriano⁶ e, como exemplos diferenciados do tempo amétrico, *Lux aeterna* e *Artikulation*, de Ligeti).

Questões musicais

Essa proposta é direcionada, principalmente, para adolescentes ou adultos, que já possuem maior intimidade com os conceitos e as vivências relacionadas ao tempo musical (caso sejam iniciantes, a orientação deve ser mais voltada para as diferentes formas de escuta. Talvez deixá-los livres para recitar os poemas, e, dependendo das diferenças nas apresentações, estimular a escuta e apontar diferenças). É interessante relacionar os diferentes tratamentos do tempo com aspectos da história da música, com os contextos das produções exemplificadas ou com a escuta temporal (percepção psicológica e cronológica do tempo).

ATIVIDADE 08: JOGOS DE COPOS

Os jogos com copos se popularizaram nos últimos anos, devido à repercussão de trabalhos de diferentes pesquisadores, grupos musicais, bem como

⁵ Classificação proposta por Koellreutter (1990).

⁶ Faz-se necessário escolher bem a interpretação, tendo em vista que algumas delas não apresentam o caráter não-métrico original desse tipo de obra.

pelo acesso a vídeos do mundo inteiro na *internet*. Como sugestão de prática, o professor pode partir de brincadeiras de passar copos, como “Escravos de Jó”, até a criação musical. A partir de práticas iniciais, pode solicitar que os alunos criem um ostinato⁷ rítmico com os copos, elaborando, posteriormente, adaptações no sentido de propor um jogo.

Observações e dicas

- é necessário que o professor se familiarize com o trabalho e demonstre algumas opções de ritmos possíveis com copos, para que os alunos ganhem certa desenvoltura no manuseio deles⁸.
- testar diferentes tipos de copos plásticos, aproveitando embalagens de alimentos, que podem ser facilmente obtidas, sem necessidade de compra (copos plásticos de requeijão ou de bebidas geladas, como chá e guaraná natural). Algumas pessoas também utilizam latinhas de refrigerante. Enfim, pode ser usado qualquer objeto de fácil manuseio e acesso, que produza resultado sonoro.
- pensar em instrumentos não padronizados, ou dividindo-os em naipes com timbres diferenciados, na mesma turma, o que exige maior trabalho de pesquisa acerca dos sons e das possibilidades timbrísticas, bem como da sua combinação.

Questões musicais

Os jogos com copos são muitos e podem ser utilizados para diferentes objetivos musicais. O interessante nesse tipo de trabalho é a facilidade de obtenção do material e a possibilidade de visualizar e de entrar em contato com diferentes propostas. Acima de tudo, é uma maneira atrativa e bem acessível à realidade escolar, para trabalhar a *performance* musical.

ATIVIDADE 09: HISTÓRIAS E IMAGINAÇÃO SONORA

O professor apresenta desenhos (quadrinhos, ilustrações de livros infantis), que suscitam diferentes histórias, discutindo com a turma as interpretações possíveis: criar situações que levaram àquelas cenas, imaginar quem são os personagens, pensar nas emoções ligadas às cenas. Distribuir cada história a um grupo, pedindo para que os alunos tentem contar a história por meio de sons. Nesse sentido, podem ser utilizados efeitos sonoros que remetam às ações, trechos

7 Ostinato designa a “repetição de um padrão musical por muitas vezes sucessivas” (SADIE; LATHAM, 1994, p. 687)

8 Atualmente, estão disponíveis na *internet*, vários vídeos mostrando, de forma didática, diferentes modos de produzir ritmos com copos, bem como de brincadeiras e jogos, além de arranjos musicais que incluem sua manipulação.

de músicas que reforçam algum aspecto da narrativa, criações de melodias ou de pequenas sequências sonoras que retratem os sentimentos envolvidos.

Observações e dicas

- orientar a interpretação dos desenhos e sugerir algumas possibilidades, caso a turma não esteja à vontade ainda, para descrever suas impressões.
- conduzir a reflexão a partir dos resultados, procurando observar os aspectos explorados pelos diferentes grupos.

Questões musicais

A criação, a partir de um suporte visual e de uma narrativa, ajuda a pensar na sequência sonora, revelando aspectos da nossa cultura sonora: elementos que costumamos associar a determinados “climas”.

ATIVIDADE 10: TRILHAS SONORAS E CLIMAS

O professor deve propor à turma, que escolha algum estado emocional (medo, alegria, suspense, amor, solidão, agonia, serenidade), a partir do qual, serão selecionadas cenas de filmes que remetem ao tema escolhido. Após a pesquisa, analisar os diferentes exemplos (trazidos pelos alunos e/ou professor), buscando ressaltar os elementos sonoros utilizados para reforçar o “clima” da cena. Propor a criação de uma pequena história para, depois, cada grupo criar a cena, com a inserção de elementos sonoros.

Observações e dicas

- os grupos podem ser divididos com base nas diferentes funções: criação da história, criação dos efeitos sonoros, apresentação.
- discutir os resultados, em função do ponto de partida: voltar a elementos e recursos utilizados pelos grupos.

Questões musicais

É interessante, nesse tipo de trabalho, utilizar elementos diversos na criação musical. Com a cooperação de cada um do grupo, alunos com preferências diversas podem ficar responsáveis por partes diferenciadas do projeto. As referências baseadas em filmes colaboram para despertar para os sons utilizados em trilhas sonoras ou como efeitos em narrativas. Em uma época em que o visual é destacado e em que efeitos da tecnologia são palpáveis para o espectador, é importante desenvolver o interesse também pelos sons e para estes em meio aos outros sentidos.

ATIVIDADE 11: OUVIVENDO⁹ A PAISAGEM SONORA

O professor solicita aos alunos que imaginem duas cenas em que o urbano e a natureza sejam contrastados, e para que descrevam os dois ambientes, procurando elementos como: pessoas, animais, objetos, ou seja, tudo aquilo que faz parte da cena. Depois, os alunos devem descrever os sentimentos despertados pelas cenas, apontando, por fim, os sons que estão presentes nela. Dividir grupos que representem diferentes elementos da cena, para que façam criações baseadas nos sons específicos e nos climas propostos para os lugares.

Observações e dicas

- é interessante pedir para que os alunos selecionem os sons mais característicos, procurando descrevê-los e traduzi-los em desenhos, de forma a representar o que fizeram nas criações, elaborando assim, uma partitura gráfica da criação.
- propor, em outro momento, que os alunos busquem cenas do seu cotidiano, elaborando o mesmo processo.

Questões musicais

Essa atividade é voltada para a percepção dos sons do cotidiano e da paisagem sonora, e pode ser desenvolvida enfatizando a ecologia sonora (SCHAFER, 1991). Além disso, podem ser apresentadas questões relativas à notação musical.

ATIVIDADE 12: IMPROVISAZÃO DENTRO DO (COM)PASSO

O professor deve orientar os alunos para que caminhem segundo o método “O Passo” (CIAVATTA, 1997), especificamente em um compasso pré-determinado, como o quaternário simples: pé direito à frente, pé esquerdo à frente, pé direito atrás, pé esquerdo atrás (pulso regular), solicitando uma improvisação rítmica, com o uso do corpo, dentro do compasso (o espaço/tempo para improvisação é durante o ciclo), cada um por vez.

Observações e dicas

- podem ser feitos diferentes compassos, observando o deslocamento específico que conduz à divisão de tempos escolhida.
- é importante a fluência musical, ou seja, a não interrupção da atividade até todos improvisarem.

⁹ A expressão, criada por Décio Pignatari, referente à ideia de ouvir, ver e viver a música, é citada e explicada por J. Jota de Moraes (2001).

- sugerir alguma pequena regra quanto à improvisação (limitar os timbres ou fixar um ritmo dentro de um tempo específico).

Questões musicais

Esse trabalho, com improvisação mais livre, possibilita a percepção da manutenção do tempo musical e a fluência musical. É importante a relação espaço/tempo para a percepção do ciclo estabelecido pelo compasso, com a escuta da regularidade. Possíveis regras possibilitam que o professor direcione a discussão para determinado ponto (o que pode contribuir para a sensação de continuidade entre as improvisações, possibilidades para emissão de sons por meio do corpo, diferença entre compassos).

ATIVIDADE 13: IMPROVISÇÃO RÍTMICA COM OSTINATO

O professor deve escolher (ou pedir para que a turma escolha) um ostinato rítmico, orientando os alunos na sua realização. Posteriormente, inicia-se uma improvisação rítmica, um a um, com utilização do corpo. Todos fazem o ostinato juntos e, depois, um voluntário faz seu improviso, com o ostinato ao fundo (realizado pelos outros). Alternar entre ostinato (todos) e improviso (individual) com ostinato (outros).

Observações e dicas

- a princípio, os ostinatos e improvisações podem ser realizados com o próprio corpo, porém, podem ser também acrescentados objetos diversos ou instrumentos.
- a dinâmica pode ser realizada sem a discussão a respeito do compasso estabelecido pelo ostinato, ou então, com indicação do compasso para a criação do ostinato (nesse caso, podendo ser conduzida com movimentação dentro do passo). De qualquer forma, é importante que o professor observe a realização dos improvisos mediante a divisão proporcionada pelo ostinato.
- refletir sobre o ostinato, estimulando a percepção de fatores que influenciam o entendimento do improviso como “adequado” ou não.

Questões musicais

Essa improvisação também é conduzida de forma a desenvolver uma percepção temporal (e espacial) por meio de uma base pré-determinada, conduzida por um ostinato que representa, além da fixação de um compasso, uma base para o improviso. Essa atividade permite um direcionamento inicial para a coerência na improvisação rítmica, a partir do levantamento e discussão de fatores que influenciam essa percepção.

ATIVIDADE 14: IMPROVISAÇÃO MELÓDICA

O professor deve iniciar um ciclo de improvisos melódicos, começando por um pequeno fragmento cantarolado, o qual deve ser “seguido” por um aluno, e assim por diante, buscando certa coerência na continuidade.

Observações e dicas

- induzir o aluno a determinadas opções no seu improviso inicial: tipo de escala utilizado, caráter musical, andamento, estabelecimento de determinada opção no que se refere ao tempo. Esses elementos podem ser utilizados de acordo com o improviso inicial, ou até mesmo, ser tomados como regras, de acordo com a turma.
- a opção por coerência na continuidade se dá tendo em vista um início intencional do professor, para estabelecer sentido dentro de uma lógica de construção (por exemplo, mediante a estética tonal). Porém, pode ser realizado sem esse enfoque, deixando a realização mais aberta para que os alunos possam discutir a ideia de coerência musical.

Questões musicais

Essa atividade remete para as considerações das atividades 12 e 13, porém, voltando-se agora para a melodia, que engloba também o ritmo. Dependendo da opção do professor pela improvisação orientada ou não orientada, podem ser feitas diferentes discussões acerca da ideia de coerência musical, a partir dos improvisos dos alunos, de modo a discuti-los, ou ainda, orientar para cada tipo de construção pré-determinada pelo professor, segundo os objetivos do ensino.

ATIVIDADE 15: IMPROVISAÇÃO MELÓDICA COM BASE HARMÔNICA

Essa atividade é uma etapa posterior (a princípio) à atividade 14, pois envolve a criação de um ostinato cantado, que serve de base para a improvisação melódica. É interessante que o professor, primeiramente, apresente o ostinato à turma, solicitando, posteriormente, uma pesquisa de ostinatos do tipo, em músicas conhecidas pelos alunos.

Observações e dicas

- nessa atividade, o professor também pode induzir o aluno a determinadas conduções, a partir de seu improviso inicial.
- a opção por coerência na continuidade se dá, tendo em vista o início dado, intencionalmente, pelo professor (que, no caso da harmonia, provavelmente, está inserido no contexto tonal).

Questões musicais

Essa atividade também engloba as atividades de improvisação anteriores, ampliando a discussão acerca da construção harmônica.

ATIVIDADE 16: GRAUS ESCALARES NO XILOFONE HUMANO

O professor deve posicionar os alunos em círculo, com todos voltados para o lado externo, sendo ele, a princípio, o regente, que se posiciona no meio desse círculo. Os alunos são divididos, de forma que o número de grupos seja equivalente ao número de graus da escala a serem trabalhados. Começando a partir dos três primeiros graus da escala maior (diatônica ou da pentatônica maior), por exemplo, os alunos são divididos em três grupos, de modo que cada um cantará um grau: I, II ou III. O professor canta cada grau para que os alunos fixem suas notas. Posteriormente, toca nos alunos, de forma que eles tenham que entoar o grau que lhes cabe. Quando a fixação da nota estiver segura, a criação pode ser mais dinâmica, com ritmo mais movimentado, intercalando ou solicitando, simultaneamente, diferentes graus. Posteriormente, podem ser acrescentados outros graus, segundo a escala trabalhada.

Observações e dicas

- trabalhar diferentes construções escalares, de forma aditiva (como neste exemplo, em que se começa com três graus, até completar a escala).
- outros alunos podem ser convidados a se posicionar como regente, a fim de discutir o que essa função representa nessa atividade.
- orientar os alunos quanto à afinação. Podem ser propostas transposições¹⁰, de modo que os alunos sejam direcionados a prestar atenção nas relações intervalares.

Questões musicais

Essa dinâmica tem como objetivo trabalhar as relações intervalares dentro das construções escalares e também a afinação e a memória musical.

ATIVIDADE 17: SOBREPONDO CÉLULAS RÍTMICAS

Os alunos devem ser orientados a encontrar os mais diferentes objetos à disposição no ambiente, procurando criar uma pequena célula rítmica, a partir de uma fonte sonora que lhes chame a atenção. O professor aponta para cada aluno, para que ele mostre sua escolha e, posteriormente, define uma célula para

¹⁰ Transposição é a execução daquelas notas em altura diferente à altura original, porém, mantendo a mesma relação intervalar, elevando-se ou abaixando-se todas as notas pelo mesmo intervalo (SADIE; LATHAM, 1994).

iniciar a próxima etapa. É importante que o professor explique que aquela célula escolhida servirá de base para a inserção de todas as outras. Assim, a partir dessa célula, os outros alunos deverão adicionar as suas, uma a uma, porém, com a preocupação ajustá-las, de forma que combinem com o restante. Uma parlenda, um ditado ou um trecho musical é escolhido pelo professor, para que seja inserido no momento em que todos estiverem tocando seus trechos. Posteriormente, o professor conduz a finalização (com sinais de crescendo, decrescendo, interrupção do som para todos ou retirando aos poucos, alguns sons, por exemplo).

Observações e dicas

- revezar o regente e discutir a sua função.
- possibilitar a discussão sobre os elementos que colaboram para a combinação dos sons, dentro da perspectiva desse tipo de prática em conjunto: combinação dos timbres, intensidade e dinâmica, “encaixe” dos ritmos propostos, junção de uma parte falada (ritmada) ou cantada.
- estimular a ideia de construção da forma, a partir da discussão conjunta sobre o que poderia torná-la melhor ou não, levando em conta as experiências obtidas pelas diferentes regências.

Questões musicais

Essa atividade pode ser conduzida de diferentes maneiras, de acordo com os objetivos do professor: exploração de timbres diferenciados e desenvolvimento da intenção ao procurar obter determinado resultado sonoro, forma musical, sobreposição rítmica dentro de um determinado compasso, papel do trecho melódico escolhido ou fala ritmada perante a base de sobreposições rítmicas (aspecto textural), percepção de contrastes, repetições e variações.

ATIVIDADE 18: A ORIGEM DA MÚSICA

O professor deve escolher um ambiente aberto, o mais próximo possível da natureza, de forma a se afastar, ao máximo, das fontes sonoras ligadas ao urbano. O grupo deve caminhar em determinada área limitada, fazendo o mínimo de barulho possível, sem falar, de modo a perceber os sons a sua volta, olhando diretamente para os olhos dos colegas, sem desviar o olhar. O professor deve orientar para que os alunos tentem manter a respiração calma e consciente, procurando se posicionar em círculos, ao sentirem a harmonia entre o grupo (reação a um sinal não combinado previamente, mais sentido pelo grupo). Assim que o grupo se posicionar (de preferência, ao mesmo tempo) em círculo, todos devem manter os olhares diretos entre os membros, procurando sintonizar suas respirações. Quando sentirem essa sincronia, terão de iniciar (sem ordem prévia) a emissão

de sons, utilizando o corpo (principalmente, a princípio, com a voz), de forma a buscar sons que remetam e combinem com o ambiente em que estão. Os alunos devem ser orientados a experimentar diferentes sons e, aos poucos, tentar escutar os colegas e adaptar seus sons de forma que se encaixem com o todo. Ao sentirem que todos estão em sintonia, os alunos devem decrescer até a finalização, ou seja, devem diminuir a intensidade dos sons, pouco a pouco, até que eles desapareçam. Todos esses passos devem ser orientados previamente pelo professor e, caso seja necessário, repetidos em diferentes etapas, até que haja uma maior unidade entre o grupo. Após a realização da atividade, o grupo deve discutir a experiência e o professor deve orientá-lo sobre as origens da música, sobre a relação entre homem, natureza e sons, estabelecendo paralelos com algumas transformações ocorridas ao longo da história.

Observações e dicas

- nessa atividade, é fundamental a concentração, para que a sintonia entre o grupo possa estabelecer um clima de respeito e de confiança, de forma que todos se sintam à vontade.
- é importante a fluência da atividade, pois mesmo que ela seja dividida em duas ou três etapas, a sua interrupção brusca pode ser um fator negativo para a sintonia do grupo.

Questões musicais

Essa atividade pode ser conduzida em forma de projeto, desenvolvendo-se em momentos diferentes, de maneira que o grupo se sinta incumbido de construir coletivamente, pensando na forma musical, na utilização dos sons e nas possibilidades dos elementos musicais. É interessante pensar nas relações estabelecidas com diferentes momentos históricos e na ideia de produção sonora, em contextos diversos. É possível ainda, trabalhar as origens da música (e da arte, em geral) e esta visão mais primitiva explorada em algumas manifestações da música (e da arte) contemporânea (acaso, relação com ambiente, intuição, integração entre artes).

ATIVIDADE 19: CRIAÇÃO SONORO-GESTUAL

A turma pode escolher, por exemplo, cinco melodias do folclore. A partir das escolhas, o professor deve cantar cada uma delas, tentando traduzi-las por meio de gestos. Depois disso, deve discutir as suas opções com a turma, relacionando com o acontecimento musical. Por fim, ele realiza somente a interpretação gestual, para que os alunos associem os gestos à música escolhida.

Observações e dicas

- expandir o repertório, a partir dessa primeira atividade.
- desafiar os alunos a criar outras interpretações gestuais (ou ainda, por meio de expressão facial, desenhos ou outras formas de expressão) para as mesmas músicas ou outras.

Questões musicais

Essa proposta tem como finalidade principal, trabalhar a percepção do fenômeno musical, a partir da conscientização dos elementos musicais e da sua organização, com valorização da expressão individual. A exploração de diferentes formas de expressão pode ampliar as formas de escuta do aluno e de compreender o discurso musical. É interessante pensar também, em formas de expressão como partituras musicais, ou seja, na representação musical por meio de signos, comentando as conexões entre os sons e a sua organização, bem como sua representação de diferentes formas. Podem ser utilizadas diferentes classificações de partituras: desde a tradicional, passando pela gráfica e pela verbal, ampliando as possibilidades, por meio dos gestos também. Pode ser discutido ainda, o papel dessas representações, as possibilidades e limitações de cada tipo de partitura (e da partitura, em geral).

ATIVIDADE 20: BRINCANDO COM SONS NA POESIA SONORA

O professor deve escolher algumas poesias sonoras e distribuí-las para grupos de alunos. Cada grupo deve escolher uma delas para apresentar. É interessante que o professor não explique previamente o conceito de poesia sonora, nem forneça maiores informações acerca dela. Ele deve orientar somente as possibilidades de apresentação, visto que a atividade é baseada na livre interpretação, já que as poesias podem ser recitadas (em conjunto ou dividindo), interpretadas com efeitos sonoros, vivenciadas por meio de uma cena construída, cantadas, utilizadas na forma em que são apresentadas, ou ainda, modificando sua forma. Após as apresentações, os alunos debatem sobre as diferentes interpretações, comentando sobre suas impressões ao receberem a tarefa e ao construírem as apresentações. Posteriormente, o professor deve apresentar o conceito de poesia concreta, especificamente a sonora, contextualizando e também exemplificando com vídeos.

Observações e dicas

- realizar outras interpretações, depois que os alunos tiverem contato com os exemplos e explicações.

- estimular criações com outros tipos de poesias concretas, mostrando vídeos de artistas que optaram por diferentes interpretações a partir delas.

Questões musicais

Essa atividade tem como objetivo a apresentação de conceitos do concretismo, em especial, da poesia sonora. A partir dos resultados apresentados, podem ser discutidas as relações entre as diferentes interpretações e as opções de construção possíveis, bem como a questão central da poesia sonora, que é a exploração da sonoridade das palavras e a palavra vista na sua concretude, não só na sua significação. Podem ser estabelecidos paralelos com certos movimentos da arte contemporânea, mostrando a proximidade entre algumas abordagens.

JOGOS E BRINCADEIRAS: O TRADICIONAL E O NOVO

É comum escutarmos críticas a respeito da maneira como as crianças brincam e sobre como abandonam, cada vez mais cedo, os jogos e as brincadeiras. Até a década de 80, produtos eletro-eletrônicos não eram vistos de forma tão naturalizada pela nossa sociedade, porque o acesso a equipamentos dessa natureza era para poucos. Isso influenciava as práticas do cotidiano infantil, pois as crianças eram acostumadas a brincar nas ruas, exercitando-se, mesmo com poucos recursos (o que podia potencialmente contribuir para uma postura criativa mediante as possibilidades de diversão) e de forma coletiva.

Atualmente, também é habitual encontrarmos crianças que não se exercitam e que ficam “presas” nos limites de sua casa e de sua escola, brincando, na maioria das vezes, sem a presença de outras crianças, com aparatos eletrônicos diversos, ou assistindo a canais especializados em desenhos infantis e a dvd's voltados especialmente para esse público.

Em outras épocas, nas casas brasileiras, havia televisões, porém, não era muito comum haver aparelhos de cd (populares no país na década de 90) ou computadores. Os vídeos-cassete eram mais comuns, entretanto, a indústria voltada para o comércio especializado não era desenvolvida, sendo mais frequente a gravação de programas da televisão aberta (o conceito de televisão por assinatura

foi disseminado a partir dos anos 90). Desde então, os aparatos tecnológicos se multiplicaram de forma exponencial, passando a fazer parte de indústria de consumo, mas passaram a ser considerados também produtos descartáveis, já que são superados e trocados com certa rapidez. Dessa forma, também seu acesso foi facilitado para as mais diversas classes sociais, implicando em uma nova manifestação da infância, que colabora para o não desenvolvimento dos sentidos, deixando de lado o saber corporal. Como afirma Duarte Júnior, trata-se do:

[...] confronto entre uma infância e uma adolescência cuja educação corporal se deu com jogos de rua, caminhadas e correrias, topadas, cortes e arranhões, escaladas de árvores e montanhas, e a outra, passada em frente a telas de *videogame* e televisão, em ambientes fechados e na companhia de saquinhos e mais saquinhos de alimentos industrializados, consumidos sôfrega e compulsivamente. (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 100)

Essa nova perspectiva fez surgir outro modo de se relacionar com o mundo e com a natureza, causando um impacto direto na experiência sensível, e também na educação. Segundo Gonçalves (1997), a modernidade possibilitou, ao homem, grande controle sobre seu corpo, prevenindo e possibilitando o tratamento de doenças, por meio da ciência e da técnica e trouxe avanços na área da comunicação e do transporte, por exemplo, modificando, radicalmente sua relação com o corpo, que realiza cada vez menos atividades. Contudo, segundo a autora, essas “facilidades” são alcançáveis apenas para uma minoria e trouxeram outras consequências, como o *stress*, que implica na aparição de doenças psicossomáticas, além das doenças relacionadas à falta de movimento corporal.

Dessa forma, o homem moderno coloca o corpo em segundo plano, em função da supervalorização racional, resultando na atrofia cada vez maior dos aspectos sensoriais e na diminuição da capacidade de memória (GONÇALVES, 1997). No âmbito da educação, as crianças têm sido cada vez mais diagnosticadas com transtornos ligados a esses fatores e, geralmente, tratadas somente com medicamentos, o que também alimenta o ciclo do entorpecimento dos sentidos.

Mattos e Oliveira (2010) ressaltam a naturalização cada vez maior da presença da tecnologia em nossa vida, enfatizando a busca constante por mais “realidade” através do virtual, com desenvolvimento de máquinas que se comportam como uma extensão do corpo e funcionam de modo a reduzir as necessidades de desenvolvimento dos sentidos (em prol do “conforto e praticidade” celebrados pela sociedade, além de contribuir para causar certo deslumbramento acerca dos avanços na área). Assim, as experiências são vividas em uma “realidade

virtual”, que leva à naturalização da união máquina – homem, culminando nas gerações de *ciborgues*¹¹.

Apesar disso, a tecnologia não poder ser vista como vilã no processo educacional, visto que pode apresentar também aspectos positivos na aprendizagem, em que o papel do educador é fundamental, tendo em vista que ele deve buscar o equilíbrio entre o tradicional e o novo. Nesse sentido, é importante o resgate, a manutenção, ou ainda, a adaptação de jogos e brincadeiras tradicionais no dia-a-dia dos alunos, contudo, sem negar os recursos tecnológicos que fazem parte da realidade das últimas gerações, apresentando-se de forma naturalizada no cotidiano. Por outro lado, a ênfase demasiada aos recursos tecnológicos e a celebração dos avanços na tecnologia, em detrimento do tradicional - por vezes tido como ultrapassado - também é uma perspectiva perigosa, em especial, na educação.

Pensando nos impactos dessa realidade na educação, esses avanços também não devem ser ocultados nas discussões acerca da educação musical. Especificamente quanto às manifestações tradicionais do brincar, é comum a utilização de práticas do cotidiano infantil nesse ensino, especialmente entre educadores influenciados pelos “Métodos Ativos”, dentre os quais destacamos a abordagem de Orff, que tanto valorizava a incorporação de elementos do universo infantil.

Mesmo com a incorporação do lúdico na educação musical, não é raro observar que alguns professores o fazem de modo inadequado, sem refletir sobre os objetivos dessa prática dentro do contexto escolar, reproduzindo as atividades sem adaptações ou alterações e sem refletir sobre seu papel dentro das aulas. Assim, é fundamental que o professor tenha consciência dos objetivos do ensino e que faz parte de um bom planejamento. Marisa Fonterrada (2008, p. 270) assinala a importância de resgatar atividades antes vistas como “naturais”, como: “[...] andar ao ar livre, tomar contato com a diversidade, reconhecer similaridades, apurar a sensibilidade, conhecer, ver e escutar diferentes ambientes; incentivar práticas artísticas e culturais [...]”, bem como de desenvolver a expressão individual e coletiva, de modo que elas façam parte das práticas coletivas tanto quanto as atividades de caráter tecnológico, o que colaboraria, segundo a autora, para um maior equilíbrio de pessoas e grupos.

Quanto aos recursos tecnológicos utilizados na educação, podemos citar os jogos eletrônicos, os *softwares* diversos voltados para diferentes áreas na música (edição de partituras, edição sonora, sintetizadores sonoros, composição em geral, educação musical, percepção musical), bem como os jogos *online*

¹¹ *Ciborgue* é um termo utilizado para descrever os processos de hibridização homem-máquina na contemporaneidade.

e os *sites* que disponibilizam recursos para músicos, estudantes de música, e interessados, em geral.

Nos últimos anos, há certo clima de desconfiança sobre a utilização desses recursos na educação musical, e as principais críticas são direcionadas à produção de materiais de cunho pedagógico, geralmente comercializados no formato de *softwares* ou de conteúdos interativos, disponíveis em sítios eletrônicos (*sites*).

Sobre o uso bem fundamentado da tecnologia na educação, contrapondo-se a sua apropriação simplista, Ana Mae Barbosa afirma que:

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologicadas, formando um público consciente (BARBOSA, 2005, p. 111)

A autora alerta para a necessidade de conscientização do público para as artes produzidas pelas tecnologias contemporâneas, no sentido de desenvolver uma nova postura no que se refere a sua fruição e compreensão. Além dos diferentes modos de produção relacionados à tecnologia, também somam-se as múltiplas formas de disseminação e de reprodução existentes atualmente, determinantes para a incorporação de uma experiência virtual, que se torna praticamente outra realidade, outra forma de vivência. A partir dessas considerações, percebemos o amplo alcance e o impacto que o desenvolvimento de novas tecnologias tem sobre a educação, em diferentes áreas, inclusive na arte.

Assim como devemos atentar para esses novos meios de nos relacionarmos com a arte, também há a necessidade de compreender os diferentes modos do brincar mediado por novas tecnologias. É sabido que não é porque utilizamos determinado recurso, que realmente estamos incluindo novas formas de perceber o novo. Inserir recursos novos implica em novos questionamentos a respeito de seu papel na educação e das relações que se estabelecem a partir dessa inclusão. Não basta inserir computadores em todas as escolas públicas, por exemplo, mas pensar nas suas possibilidades como ferramentas para o desenvolvimento do aluno e nas necessidades específicas daquele contexto, que inclui a estrutura física, a preparação dos professores e as necessidades dos aprendizes. Conforme Fonterrada (2008, p. 269), não se pode “[...] confundir *modernização de recursos* com *aperfeiçoamento da prática educativa*”. Equipar bem as escolas ou mais especificamente, voltando-nos para o foco principal deste trabalho, colocar o aluno em contato com aparatos tecnológicos ligados à música, não garante o despertar da motivação ou o afastamento de problemas, tais como a precariedade de infraestrutura, a evasão e a repetência, ou ainda, a falta de interesse pela escola.

LÚDICO NA PRÁTICA: BRINCADEIRAS E JOGOS

Nesta seção, são apresentadas atividades baseadas em jogos e brincadeiras infantis (atividades 21 a 30), que utilizam recursos tecnológicos, bem como jogos eletrônicos, *softwares* e recursos disponíveis *online* (atividades 30 a 35). As atividades são descritas de maneira a exemplificar jogos e brincadeiras que trabalham originalmente com questões musicais ou, ainda, de forma a sugerir alguma adaptação para fim musical. É sempre importante lembrar que são possíveis adaptações para finalidades diversas, as quais podem ser propostas pelo professor e pelos alunos.

ATIVIDADE 21: TELEFONE SEM FIO

O professor deve escolher uma frase (ditados, trechos de músicas, adivinhas, trava-língua), falando-a de modo rítmico ao ouvido de um aluno, que deve passá-la, da mesma maneira, ao colega ao lado, e assim por diante, até que o último aluno apresente à turma a frase que a ele chegou. É interessante que o professor não explique a questão musical envolvida antes de começar a brincadeira.

Esse trabalho com a memória musical está centrado não só na relação entre palavra e ritmo, mas também só no ritmo, ou na melodia, ou no gesto rítmico, estimulando os alunos a criarem suas frases.

ATIVIDADE 22: ESCRAVOS DE JÓ

O professor deve conduzir a brincadeira de passar objetos (à escolha), com alguns comandos relacionados à letra (tira: levantar; bota: voltar ao lugar; deixa ficar: objeto parado; zig-zig-zag: movimento em zig-zag). Pode ainda, propor a aceleração, a inserção de pausas, as mudanças nos movimentos, no sentido de rodar os objetos.

ATIVIDADE 23: GATO MIA

Um aluno é vendado, enquanto os outros se espalham pelo ambiente. Ao pegar alguém, ele deve falar: “gato, mia!” Assim, quem for pego, deve miar, de preferência, tentando modificar o timbre, para não ser reconhecido. Quando o aluno vendado reconhecer a voz de alguém, poderá trocar de lugar. Podem ser combinadas outras regras, quanto à movimentação ou à forma de identificação.

ATIVIDADE 24: CHICOTINHO QUEIMADO

O professor distribui diversos objetos para que os alunos retirem diferentes sons deles. A turma escolhe um objeto (diferente de todos) para ser a referência: o chicotinho queimado. Um aluno é vendado, enquanto os outros escolhem diferentes posições dentro do ambiente. Para encontrar o chicotinho, os outros alunos, com instrumentos, estipulam um código para demonstrar que ele está se aproximando (ficando “quente”), e outro, para demonstrar que ele está se afastando (ficando “frio”). Sugestão de códigos: menos quantidade de som (frio), muitos sons curtos e rápidos ao mesmo tempo (quente); sons mais graves (frio) e sons mais agudos (quentes).

ATIVIDADE 25: AMARELINHA SOLFEJADA

A amarelinha tradicional deve ser redesenhada, conforme a figura 1. Os alunos devem ter noções das alturas das notas e da escala maior diatônica. O jogo consiste em jogar as pedrinhas, cada vez em uma nota, pulando-a e cantando as seguintes até chegar ao céu. A diferença com o jogo original é a entonação das notas, conforme se pisa no seu respectivo nome. O professor pode também propor que um aluno pule, enquanto a turma canta. A configuração da amarelinha depende da escala a ser trabalhada (reparar que os semitons da escala estão entre as notas que estão lado a lado).

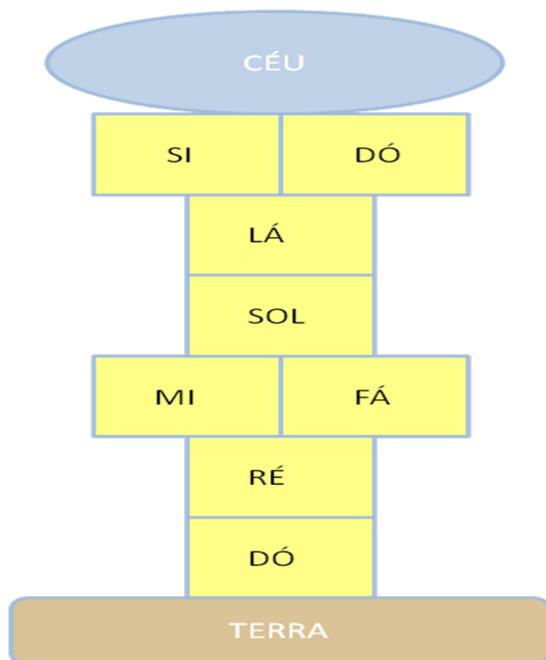


Figura 1: Amarelinha com escala de Dó maior¹².

¹²Figura elaborada pela autora.

ATIVIDADE 26: JOGOS DE MÃOS

Jogos de mãos, como “Adoleta” e “Nós quatro”, podem ser adaptados de forma a explorar as sonoridades: não só com palmas, mas inserindo outros sons (diferentes palmas, estalos, pulos, arraste do pé). O professor pode mostrar alguns jogos existentes e, depois, separar parlendas para a turma escolher algumas e criar seus próprios jogos. Ainda poderá propor que os alunos busquem novas músicas para os jogos criados, com base no uso de parlendas, ditados populares, adivinhas ou trava-línguas.

ATIVIDADE 27: QUAL É A MÚSICA?

Esse jogo foi popularizado em programas de televisão, e consiste em apresentar, de forma aditiva (nota a nota), uma melodia conhecida. O grupo que primeiro acertar, vence. O professor pode estimular a criação de regras para as respostas (cantar um trecho afinado com ou sem a letra, acertar o nome correto da música, falar sobre o contexto em que a música foi criada, nesse caso, relacionando-a aos gêneros musicais da história da música brasileira, por exemplo).

ATIVIDADE 28: MÍMICA SONORA

Também disponível em versões de tabuleiro, o jogo também consiste em adivinhar a música, porém, funciona como o jogo de mímica, geralmente usado para descobrir nomes de filmes. Dois grupos são montados, sendo que um aluno de cada grupo é responsável por fazer a “mímica” sonora (nesse caso, pode ser cantarolada a melodia, sem a letra da música). Cada grupo escolhe uma música para que um integrante do outro grupo faça a mímica, tendo o seu grupo que adivinhar a música. Podem ser estabelecidas diferentes regras, como pontuação diferente para 3 tentativas: na primeira, só cantarolar; na segunda, cantarolar, imitando o seu intérprete; na terceira, podem ser feitas mímicas que se relacionam com o nome da música.

ATIVIDADE 28: SALTO RÍTMICO NO ELÁSTICO

O elástico, utilizado como jogo corporal, é, a princípio, para 3 jogadores, sendo que um joga, enquanto os outros dois exercem a função de suporte do elástico (preso aos dois jogadores, formando uma área interna, onde o jogador tem de pular segundo grau de dificuldade, em, por exemplo, 4 níveis de altura: no tornozelo, no joelho, na coxa, na cintura). Além dos desafios propostos no jogo

original¹³, o professor pode sugerir também que os saltos sejam realizados em ritmo pré-determinado (tempo regular ou ritmo criado pelo grupo).

ATIVIDADE 29: JOGO DA MEMÓRIA

O professor deve providenciar vários potes iguais, com tampas, e depois, escolher diferentes tipos de materiais para colocar dentro deles (cada material deve ser colocado na mesma quantidade em dois potes), tais como miçangas, grãos, sementes, pedrinhas, areia. Todos os potes devem ser misturados e os alunos, manuseando-os, terão de distinguir os pares iguais, pelo timbre. Em uma segunda etapa, o professor pode mostrar os materiais contidos em cada pote, e depois, misturá-los novamente, solicitando aos alunos para que adivinhem qual material está em cada um.

ATIVIDADE 30: JOGO DA MEMÓRIA ELETRÔNICO

Um jogo eletrônico famoso na década de 80, que ressurgiu nesta década, em outras versões, consiste na memorização de alturas. Existem 4 notas, cada uma delas associada a uma cor (concretizada em 4 botões diferentes), que são apresentadas em determinada ordem, por adição (uma nota, depois duas, assim por diante), para que o jogador repita a sequência realizada. Atualmente, o jogo está disponível em outras versões, e também é possível optar pela sequência invertida, pela memorização de timbres e pelo embaralhamento dos lugares das notas.

ATIVIDADE 31: JOGOS ELETRÔNICOS COM ASSOCIAÇÃO DE RITMO, COR E SOM

Existem jogos para computador que simulam, em alguns aspectos, determinado instrumentista tocando (o mais popular é voltado para a guitarra), e apresentam determinado número de teclas (de cores diferentes, remetendo também à memória visual), que devem ser acionadas segundo uma partitura (cores relativas às teclas aparecem, no ritmo que encaixa na música de fundo). Como existem versões para jogos *online*, a precisão rítmica, a combinação das notas tocadas com a harmonia, bem como a memória auditiva podem ser trabalhadas. Porém, como há forte aspecto visual envolvido, o jogador pode priorizá-lo, em detrimento da audição.

ATIVIDADE 32: JOGOS ELETRÔNICOS COM SENSORES PARA DANÇA

¹³Podem ser encontrados vídeos disponíveis na *internet*, bem como livros e *blogs* sobre os desafios, por dificuldade crescente na ação do jogador,

Estão disponíveis jogos com sensores em tapetes ou plataformas, para captação do movimento em diferentes espaços neles delimitados. O jogador deve escolher uma música e surge uma “partitura” instrucional, referente ao espaço a ser tocado pelos pés (ou mãos) durante a dança. As instruções também remetem para os jogos descritos na atividade 31, porém, podem ser também utilizados para despertar maior musicalidade, relacionando movimento e som, dentro de um ritmo estabelecido.

ATIVIDADE 33: VIDEOKES

Os *videokes* se tornaram muito populares e acessíveis nas últimas décadas, seja em lugares dedicados ao lazer e aos jogos, em bares e clubes, e também em casa, por meio de dvd's que possuem essa função. Cantar a melodia com um acompanhamento pode ser interessante para o trabalho com ritmo e afinação, bem como para a memória musical. Alguns programas apresentam acompanhamentos bem realizados, em que não é apresentada a melodia, ou seja, exigem do jogador maior sensibilidade no que se refere à afinação, enquanto outros reduzem as músicas de forma que a experiência não se torna tão produtiva. O aspecto rítmico pode ser estimulado se o jogador não ficar condicionado à aparição da letra na tela.

ATIVIDADE 34: JOGOS E BRINCADEIRAS ONLINE

Atualmente, existem vários jogos e brincadeiras disponíveis na *internet*, além de aplicativos para celulares, que podem ser utilizados como ferramentas para a aprendizagem musical. Alguns deles foram elaborados especificamente para esse fim, como jogos ou aplicativos que exploram a apresentação e a memorização de timbres (de bandas, de orquestras, de escolas de samba). Outros foram criados especificamente para conhecer determinado instrumento musical, como teclado e bateria virtuais, e alguns deles já trabalham privilegiando o acerto de notas, enquanto outros, enfatizam o ritmo.

ATIVIDADE 35: SOFTWARES MUSICAIS

Atualmente, existem muitos programas desenvolvidos para profissionais e estudantes de música, sendo que alguns deles podem ser utilizados pelo professor, como ferramenta para trabalhar determinado conteúdo. Entre os tipos de programas, existem os específicos para a editoração de partituras (utilizados para trabalhos de leitura, por exemplo), para edição e gravação de sons (utilizados para a criação sonora, para gravação e manipulação de sons) e também os que visam ao desenvolvimento da percepção musical atrelado aos conhecimentos de leitura e teoria.

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO

Assim como em qualquer atividade educacional, é primordial um bom planejamento no que se refere à utilização de atividades lúdicas na educação musical. Consequentemente, é fundamental que o professor tenha consciência de que o lúdico pode colaborar com o processo de aprendizagem, porém, isso não se dá de forma desconectada, mas mediante a articulação com os conteúdos e os objetivos a serem trabalhados.

Para uma aprendizagem significativa, é necessário fazer uso de formas variadas de diálogo e de ação escolar, em que estejam presentes a interação, a criatividade e o entusiasmo para aprender (KENSKY, 2001). Podemos trazer as brincadeiras para a sala de aula, para que, além do que já foi exposto, elas possibilitem o trabalho de transmitir um conteúdo de uma forma interessante para os alunos. Contudo, a utilização dos recursos lúdicos não significa necessariamente a promoção de brincadeiras, pois a técnica não basta, se o professor não tiver

consciência de seu importante papel como mediador entre os alunos e as atividades.

Desse modo, são inúmeras as justificativas para a inserção consciente das brincadeiras no contexto escolar, embora, na prática, nem sempre o objetivo proposto seja alcançado. É preciso enriquecer essa experiência por meio da sistematização e compreensão do seu significado educativo e cultural (WAJSKOP, 1996).

A coordenação das ações sensório-motoras, por meio do perceber, contribui para o desenvolvimento da criança, que passa a se relacionar e a construir uma imagem interna do mundo exterior. Essa ligação corpo-movimento-sentidos é essencial para o amadurecimento do homem, para que ele assuma sua existência no mundo. Assim, torna-se importante conectar pensamento, ação e emoção (psicomotricidade) para se construir conceitos e para a aquisição da aprendizagem (LOURO; ALONSO; ANDRADE, 2006).

Duarte Júnior (2010), ao defender a educação dos sentidos, também aponta para a importância do desenvolvimento da relação corpo-movimento-sentidos, aliada à aprendizagem voltada para o domínio dos códigos, tendo em vista que a simbolização, trabalhada de forma isolada – como tem sido na educação – pode prejudicar o desenvolvimento integral do indivíduo.

A respeito da educação do sensível, Duarte Júnior (2010) defende o importante papel da arte na educação, e afirma que essa pode ser uma área propícia para lutarmos contra a visão do ensino baseada nos valores da sociedade consumista e anestesiada, e a favor do desenvolvimento da sensibilidade dos alunos, por meio de experiências sensíveis efetivamente vividas. Dessa forma, eles podem desenvolver os sentidos com base na própria realidade, o que é dinamizado pelo lúdico e pela linguagem, entendida como parte essencial desse processo:

Levada a sério, por conseguinte, a aprendizagem e o uso da língua podem se tornar um lúdico e prazeroso exercício, no qual a beleza e o riso brotam fácil, porque tanto os poemas quanto as piadas, os trocadilhos e outros jogos bem-humorados são essencialmente construções verbais. Brincadeiras que nos levam a construir o conhecimento quando este é tomado a sério (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 68).

PLANEJAMENTO ESCOLAR

O planejamento não é essencial apenas no âmbito da educação, e está presente no nosso cotidiano, ainda que despercebido. O que pode variar é a consciência desse processo e a nossa conduta, no que se refere a esse planejamento: se é mais flexível, se há o mínimo de previsões possíveis ou se se propõe a cumprir pequenos passos cuidadosamente estipulados no dia-a-dia. Porém, seja qual for a escolha, todos estão sujeitos ao processo de estipular metas e de elaborar um roteiro para chegar a elas, mesmo sabendo que não temos controle sobre o que acontecerá nesse caminho, pois as incertezas nos possibilitam criar novas soluções e atitudes para alcançar nossos objetivos.

Ao sairmos de casa para fazer compras em um mercado, por exemplo, realizamos ações que se baseiam numa expectativa prévia dos acontecimentos para chegarmos a esse fim. Elaboramos uma lista dos produtos a serem comprados (mentalmente e mesmo de forma parcial), analisamos se a roupa que usamos é adequada para essa ação, pensamos no tempo disponível, na escolha do estabelecimento comercial, na forma de chegar até o local de destino. Enfim, planejamos uma série de ações que, coordenadas, permitirão alcançar a meta desejada, o que significa que muitas das nossas ações, mesmo que não conscientes e realizadas mecanicamente, passam pela projeção. Exemplo disso é que ainda que não pensemos mais se devemos ou não escovar os dentes pela manhã, ou trancar a casa, ao sairmos, essas atitudes uma vez foram tomadas, com uma intenção específica, e, devido ao bom funcionamento – ou à falta de questionamento – elas se transformam em hábitos, sem que sejam necessárias novas decisões a cada repetição.

A partir dessas considerações, é fundamental destacarmos três pontos:

- O planejamento constitui um *guia*, que visa prever os caminhos para chegar a determinados objetivos;
- Todo planejamento é flexível, tendo em vista a incerteza acerca dos acontecimentos futuros. Nenhum planejamento é imune a imprevistos e devemos considerar que, durante sua execução, estamos sujeitos a adaptações;
- É sempre necessário refletir sobre o planejamento, mesmo após atingirmos as metas, pois os caminhos não são fixos e podem mudar com o tempo. Ou seja, não é porque o planejamento funcionou uma vez, que poderá ser repetido sem questionamentos, visto que diferentes condições, momentos, ou agentes envolvidos no processo, podem levar a outros lugares. Assim, é necessário pensar no planejamento anterior, para refletir sobre o contexto atual.

Esses pontos podem ser relacionados especificamente com o contexto escolar, uma vez que o planejamento é tarefa docente, e inclui as etapas de *previsão*,

execução, e, por fim, de *revisão*, descritas anteriormente. Segundo Libâneo (1994, p. 222), o planejamento é “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Portanto, é uma atividade que possibilita, ao docente, uma postura reflexiva sobre a sua própria prática pedagógica, que envolve ações e opções para atingir os objetivos pretendidos, de modo a transformar os alunos em agentes ativos e participantes da vida social. Além disso, esse caráter reflexivo da prática docente permite que ideias cristalizadas não sejam simplesmente reproduzidas, mas conduzam seu próprio trabalho, de acordo com seu posicionamento na sociedade.

A escola é uma instituição atravessada por influências da sociedade em que se insere – econômicas, políticas, culturais - e, assim sendo, o processo nela desenvolvido também está diretamente relacionado às implicações sociais. Portanto, é necessário que o trabalho docente - atividade consciente e sistemática - seja bem planejado, em função das escolhas a serem tomadas e que têm relação direta com as opções político-pedagógicas do professor, cuja referência é a realidade concreta (LIBÂNEO, 1994).

No planejamento escolar, a metodologia é o componente que tem por função articular os objetivos e conteúdos com os métodos e procedimentos de ensino, que provocam a atividade mental e prática dos alunos (LIBÂNEO, 1994). Assim sendo, é importante criar alternativas estimulantes para a participação ativa do aluno, para que ele se sinta parte fundamental para o desenvolvimento de toda a turma.

O êxito do aluno não depende somente do professor e de seu método de trabalho, porém, esses elementos têm peso significativo ao proporcionar condições efetivas, ou seja, ao estimular e viabilizar formas de concretização das ideias, sem lançar mão de fórmulas que menosprezam a criatividade do educando.

PLANEJANDO ATIVIDADES LÚDICAS

Segundo Almeida (1994), a organização e o planejamento são essenciais para a utilização de atividades lúdicas na educação e devem envolver:

- Caracterização dos alunos e do ambiente: relacionar as características específicas do contexto em que serão aplicadas as atividades (infra-estrutura, faixa etária, aspectos sociais e culturais, recursos);

- Adequação aos objetivos: considerando o aspecto intrínseco a qualquer atividade educacional, as atividades devem ser baseadas na ação consciente e nos princípios que sustentam a visão de educação, estabelecendo metas, prioridades, por meio do delineamento dos objetivos;
- Preparação e formação dos participantes: tornar os alunos conscientes e preparados para o trabalho educacional pautado no lúdico, por meio da discussão de regras, da reflexão acerca dos objetivos e da execução, baseadas na construção coletiva.

O terceiro ponto é relevante na medida em que os alunos devem ser orientados para compreender as atividades lúdicas como forma de aprendizado, de modo que levem a sério a construção do conhecimento a partir das brincadeiras e dos jogos. De outra forma, a ideia do lúdico como simples divertimento (ou até mesmo como sinônimo da desordem) pode ser reforçada no âmbito da educação, separando o riso da aprendizagem, o que limitaria as possibilidades de envolvimento significativo com a proposta educacional. Ou seja, o próprio entendimento da aprendizagem como algo a ser construído de forma prazerosa também é importante.

O autor também destaca a importância da execução do planejamento, criticando a postura do professor que trabalha na lógica de conteúdos fixos e cristalizados, abordados de maneira rígida e embutindo sentido de passividade perante a vida, e defendendo uma postura baseada na “alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento” (ALMEIDA, 1994, p. 195).

Dessa forma, é necessário pensar nos jogos e nas brincadeiras a serem desenvolvidas na escola, refletindo sobre as possibilidades de trabalhar com elementos que possibilitem a apreensão e o entendimento do discurso musical. Podemos dizer, assim, que uma das tarefas do educador musical é retomar brincadeiras já conhecidas, e pensando no seu potencial, trabalhar a musicalidade. Como exemplo, podemos citar aspectos como: afinação, tempo musical, questões rítmicas mais específicas, relação entre o todo e as partes nas práticas em conjunto, fraseologia, relações intervalares. Enfim, é possível selecionar os aspectos a serem trabalhados, de acordo com os propósitos daquele nível específico de ensino.

Outra possibilidade é pensar nos objetivos e nos conteúdos visados, para criar uma dinâmica de forma a inserir o lúdico em uma prática que, a princípio, ocorre de forma prioritariamente teórica. Podemos pensar em uma aula de percepção musical, por exemplo, para explicar a classificação dos intervalos musicais. Ao invés de partir da teoria, ou simplesmente do demonstrativo, o professor pode fazer com que os alunos, pouco a pouco, vivenciem diferentes intervalos, a partir

de práticas em grupo e de regras estipuladas por ele, para depois inserir os termos específicos, e, a partir disso, estimular a curiosidade para a conceituação.

Enfim, as maneiras de planejar as atividades lúdicas são amplas, porém, a tarefa de adaptar o caminho já conhecido para um caminho diferenciado, mais dinâmico e criativo, implica no comprometimento do professor em não se deixar levar pelo comodismo, buscando sair da sua zona de conforto, em prol da dinamização do processo ensino-aprendizagem. Assim, o professor precisa ter uma postura criativa sobre o conhecimento que já possui e suas experiências passadas, além de curiosidade para buscar por novos trabalhos e conhecimentos, que possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias que antes não faziam parte da sua prática pedagógica.

Entendendo a educação como forma de desenvolver um posicionamento crítico do aluno diante da realidade, é possível aliar as atividades lúdicas aos fins educacionais, pela sua potencial ação para criar clima de descontração e afetividade, em que a interação pode fluir com mais naturalidade, dinamizando as relações entre educando e educador. O desafio é possibilitar a entrada efetiva da ludicidade, na escola, a fim de transformá-la num espaço onde professores e alunos sintam prazer no ato de ensinar e de aprender.

SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS RELACIONADAS ÀS ATIVIDADES

Nesta seção, estão listadas as atividades apresentadas nesta obra, com indicação de leituras, que podem contribuir para o desenvolvimento das mesmas.

ATIVIDADES 01 E 02:

Trabalhos que remetem à abordagem de Orff e ao sistema Orff/Wuytack (BOURSCHEIDT, 2008; MADALOZZO *et al*, 2008; WUYTACK; BOAL-PALHEIROS, 2009; WUYTACK; BOAL-PALHEIROS, 2010), bem como os trabalhos de França (2009) e Beineke e Freitas (2006).

ATIVIDADES 03 E 14:

Apresentam relação com a abordagem de Kodály (GUEST, 2003), bem como podem ter suporte teórico em fontes que versam sobre a formação do sentido musical na educação musical (BEINEKE, 2008; HOWARD, 1991).

ATIVIDADE 04:

Podem ser encontradas relações com a abordagem de Dalcroze e de Orff (PAZ, 2000; FONTEERRADA, 2008) e atividades semelhantes em Pinto [19--?].

ATIVIDADE 05:

Principalmente baseada nas ideias de Dalcroze e de Orff (PAZ, 2000; FONTEERRADA, 2008). Atividades semelhantes em Pinto [19--?], e referência ao trabalho de Ciavatta (1997).

ATIVIDADE 06:

Trabalhos com cânone são enfatizados em Kodály (GUEST, 2003), e, especificamente na sua associação com movimentos, também podemos citar Orff e o sistema Orff/Wuytack (BOURSCHEIDT, 2008; WUYTACK; BOAL-PALHEIROS, 2009; WUYTACK; BOAL-PALHEIROS, 2010).

ATIVIDADE 07:

Quanto à utilização do tempo não métrico e amétrico, podemos citar como principal influência a abordagem de Koellreutter (BRITO, 2001), bem como a de Teca Alencar de Brito (2003).

ATIVIDADE 08:

O principal nome, no Brasil, no que se refere a esse tipo de trabalho é Viviane Beineke (BEINEKE; FREITAS, 2006).

ATIVIDADES 09, 10 E 11:

Podemos citar os trabalhos de Beineke (2008), França (2009), Schafer (1991), Paynter (PAYNTER; ASTON, 1970), bem como Louro, Alonso e Andrade (2006).

ATIVIDADES 12, 13, 15 E 17:

Em geral, podemos relacionar os trabalhos de Ciavatta (1997), Howard (1991), Bourscheidt (2008), Madalozzo *et al* (2008); Wuytack; Boal-Palheiros (2009; 2010) e Beineke e Freitas (2006).

ATIVIDADE 16:

São apresentadas atividades análogas em Madalozzo *et al* (2008) e Storms (1989). O trabalho também se aproxima das propostas de Sá Pereira e Kodály (PAZ, 2000; FONTEERRADA, 2008).

ATIVIDADES 18, 19 E 20:

As maiores referências estão em Paynter (PAYNTER; ASTON, 1970), Schafer (1991), e atividades semelhantes podem ser encontradas nos trabalhos de Viviane Beineke (2008) e Cecília França (2009). A exploração do gesto musical é enfatizada no trabalho de Bernadete Zagonel (2011).

ATIVIDADES 21 À 29:

Podem ser encontradas referências em livros, *blogs* e artigos que abordam brincadeiras e jogos tradicionais (além da área de arte e ensino, na área de educação física, de psicologia e de educação, em geral).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: _____ (org). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98-112.

BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, n 20, 2008, p. 19- 33, set. 2008.

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. de. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. 1. Ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

BOURSCHEIDT, L. *A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff / Wuytack*. 2008, 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Artes da UFPR, Curitiba, 2008.

BRITO, T. A. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 21, p. 25-34, 2009.

_____. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2001.

- BROUGÈRE, G. O brinquedo, objeto extremo. In: _____. *Brinquedo e cultura*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 11-24.
- CIAVATTA, L. *O passo: um passo sobre as bases de ritmo e som*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1997.
- CUNHA, D. S. S.; GOMES, E. D. *Música na escola? Reflexões e possibilidades*. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.
- DOHME, V. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. *A montanha e o vídeo game: escritos sobre educação*. Campinas: Papirus, 2010.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2 ed. rev. e aum. 31 impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FRANÇA, C. C. *Para fazer música*. 2 ed. rev. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*. Porto Alegre, v.13, n. 21, p. 5-41, dez 2002.
- FRIEDMANN, A. A Evolução do Brincar. In: _____ (org.). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 3 ed. São Paulo: Scritta Abring, 1996.
- GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.
- GUEST, I. *Musicalização pelo Método Kodály (apresentação e oficina intensiva oferecida pelo professor Ian Guest)*. Mariana, 2003 (mimeo). Paginação irregular.
- HOWARD, J. *Aprendendo a compor*. Edição: Roy Bennett; tradução e adaptação: Maria Teresa de Resende Costa; revisão técnica Luiz Paulo Sampaio. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- KENSKY, V. M. Múltiplas linguagens na Escola. In: CANDAU, V. M. (org.). *Linguagens, espaços e tempo no ensinar e no aprender*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- KOELLREUTTER, H. J. *Terminologia para uma Nova Estética da*

Música. Porto Alegre: Movimento, 1990.

LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar. In: _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, V. dos S.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. de. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Ed. do autor, 2006.

MADALOZZO, T. *et al. Fazendo música com crianças*. Curitiba: DeArtes, 2008.

MATTOS, A. de M.; OLIVEIRA, B. K. de. Identidades culturais na pós-modernidade: educação e tecnologias. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2, 2010, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: UTFPR, 2010, p. 1-8.

MORAES, J. J. de. *O que é música*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PAZ, E. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.

PAYNTER, J.; ASTON, P. *Sound and silence: classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

PINTO, M. E. L. T. *Musicalização: uma visão atual e sintética*. Apostila. Rio de Janeiro: [s.n.], [19--?].

SADIE, S.; LATHAM, A. (Ed.). *Dicionário Grove de Música - edição concisa*. Tradução: Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

STORMS, G. *100 jogos musicais: atividades práticas na escola*. Porto/Portugal: Asa Editores, 1989.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZAGONEL, B. *Brincando com música na sala de aula*. Curitiba: IBPEX, 2011.

WAJSKOP, G. Brinquedoteca: espaço permanente de formação de educadores. In: FRIEDMAN, A. (org.). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 3 ed. São Paulo: Scritta Abrinq, 1996.

WUYTACK, J.; BOAL-PALHEIROS, G. **3º Grau** – Curso de Pedagogia Musical Ativa. Apostila do curso. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2010.

_____. **2º Grau** – Curso de Pedagogia Musical Ativa. Apostila do curso. Curitiba: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2009.

