



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

FERNANDA PERES GILBERTI

JOGOS MUSICAIS E PROCESSOS DE APRENDIZADO DA LEITURA RÍTMICA

MUSICAL GAMES AND RHYTHMIC READING LEARNING PROCESSES

CAMPINAS

2020

FERNANDA PERES GILBERTI

JOGOS MUSICAIS E PROCESSOS DE APRENDIZADO DA LEITURA RÍTMICA

MUSICAL GAMES AND RHYTHMIC READING LEARNING PROCESSES

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Música, na área de Música: Teoria, Criação e Prática.

Dissertation presented to the Arts Institute of the State University of Campinas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master in Music, in the field of Music: Theory, Creation and Practice.

ORIENTADORA: SILVIA CORDEIRO NASSIF

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA FERNANDA PERES GILBERTI, E ORIENTADA PELA
PROFA. DRA. SILVIA CORDEIRO NASSIF.

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

G378j Gilberti, Fernanda Peres, 1981-
Jogos musicais e processos de aprendizado da leitura rítmica / Fernanda Peres Gilberti. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Sílvia Cordeiro Nassif.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Jogos. 3. Educação musical. 4. Música- Leitura. 5. Perspectiva histórico-cultural. I. Nassif, Sílvia Cordeiro, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Musical games and rhythmic reading learning processes

Palavras-chave em inglês:

Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934

Games

Musical education

Music reading

Historical - Cultural perspective

Área de concentração: Música: Teoria, Criação e Prática

Titulação: Mestra em Música

Banca examinadora:

Sílvia Cordeiro Nassif [Orientador]

Adriana do Nascimento Araujo Mendes

Eliana Ayoub

Data de defesa: 03-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Música

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0002-9901-2057>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5247643873153523>

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

FERNANDA PERES GILBERTI

ORIENTADORA: SILVIA CORDEIRO NASSIF

MEMBROS:

1. PROFA. DRA. SILVIA CORDEIRO NASSIF
2. PROFA. DRA. ADRIANA DO NASCIMENTO ARAUJO MENDES
3. PROFA. DRA. ELIANA AYOUB

Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da comissão examinadora encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DATA DA DEFESA: 03.02.2020

*Ao meu querido filho Pedro,
com todo amor.*

AGRADECIMENTOS

Ao Paulo de Paula, pelo amor e apoio incondicionais;

aos meus pais, pelo incentivo constante;

a todos os meus alunos de ontem, hoje e amanhã, com os quais sempre aprendi tanto;

à Silvia Cordeiro Nassif, pela orientação acadêmica e dedicação, discussões, conversas e leituras do texto;

e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa;

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este trabalho propõe a realização de um estudo sobre o uso de jogos musicais como possibilidade metodológica no processo de aprendizado da leitura rítmica. Sob a perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural de Vigotski foi realizada uma análise da proposta pedagógica dos jogos rítmicos dos capítulos três e quatro do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de Rosa Lúcia dos Mares Guia e Cecília Cavalieri França considerando suas contribuições para o desenvolvimento musical. A partir da análise dos jogos pedagógicos, num segundo momento, foram colocadas em discussão questões sobre o ensino de leitura rítmica e a atividade lúdica, além de se estabelecer um contraponto com propostas pedagógicas não lúdicas de desenvolvimento da leitura rítmica. Com base nos estudos realizados, podemos considerar o jogo como uma atividade significativa e diretamente relacionada aos processos de aprendizado e desenvolvimento da leitura musical, apresentando um grande potencial pedagógico.

Palavras-chave: Jogos; Educação musical; Leitura musical; Leitura rítmica.

ABSTRACT

This project attempts to investigate the use of musical games as a methodological possibility in the process of rhythmic reading learning. From the perspective of the cultural-historical psychology of Vigotski this research analyses the pedagogical purposes of the rhythmic games presented in the chapters three and four of Rosa Lúcia dos Mares Guia and Cecília Cavalieri França's book "Jogos pedagógicos para educação musical" (2005) considering its contributions to the musical development. From the analysis of the pedagogical games, in a second moment, questions about the teaching of rhythmic reading and the playful activity were discussed, besides establishing a counterpoint with non-playful pedagogical proposals for the development of rhythmic reading. Based on previous studies, it is argued that games are a significant activity directly related to the learning and development processes of music reading, presenting a great pedagogical potential.

Keywords: Games; Music Education; Musical Reading; Rhythmic Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: "Jogo do Par de Pulsações"	38
FIGURA 2: Jogo "Viagem de Trem"	39
FIGURA 3: Jogo "Figuras na Janela"	40
FIGURA 4: "Jogo da Equivalência"	41
FIGURA 5: "Jogo de Formar Compassos"	42
FIGURA 6: "Jogo de Cartões com Dado"	48
FIGURA 7: Jogo "Cartela de Compassos Simples"	49
FIGURA 8: "Jogo do Pastel"	50
FIGURA 9: Jogo "Mudança de Pulsação"	51
FIGURA 10: "Jogo da Esperteza"	52
FIGURA 11: Jogo "Compassos na Janela"	53
FIGURA 12: "Jogo da Troca"	61
FIGURA 13: Jogo "Bingos Rítmicos"	63
FIGURA 14: "Jogo do Par de Figuras e Pausas"	65
FIGURA 15: "Jogo dos Compassos Variados"	67
FIGURA 16: Jogo "Chiclete com Pipoca"	82
FIGURA 17: Jogo "Bingo de Curto e Longo"	84
FIGURA 18: "Jogo das Cartelas Compostas"	85
FIGURA 19: Jogo "Montagem Composta"	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - JOGO E EDUCAÇÃO	18
1.1. JOGO	18
1.1.1. JOGO E CONTEXTO PEDAGÓGICO	20
1.2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	22
1.2.1. JOGOS E BRINCADEIRAS	26
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
2.1. ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	30
2.2. PROCESSO DE ANÁLISE DOS JOGOS	31
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS JOGOS PEDAGÓGICOS	34
3.1. O LIVRO <i>JOGOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL</i> (2005) DE GUIA E FRANÇA	34
3.2. ANÁLISE DOS JOGOS	35
3.2.1. INTERAÇÃO COOPERATIVA	37
3.2.1.1. Apresentação dos jogos	37
3.2.1.2. Análises e aspectos teóricos	43
3.2.2. OBSERVAÇÃO	47
3.2.2.1. Apresentação dos jogos	47
3.2.2.2. Análises e aspectos teóricos	54
3.2.3. PARTICIPAÇÃO ATIVA	60
3.2.3.1. Apresentação dos jogos	61
3.2.3.2. Análises e aspectos teóricos	68
3.2.4. CRIATIVIDADE	81
3.2.4.1. Apresentação dos jogos	81
3.2.4.2. Análises e aspectos teóricos	87

CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO DA LEITURA RÍTMICA E JOGO	92
4.1. LEITURA RÍTMICA E PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL	92
4.2. CONTRIBUIÇÕES DA ATIVIDADE LÚDICA PARA O ENSINO DE LEITURA RÍTMICA	95
4.3. MATERIAIS DE LEITURA RÍTMICA NÃO LÚDICOS	98
4.3.1. APRESENTAÇÃO DOS MATERIAIS DE LEITURA RÍTMICA NÃO LÚDICOS	99
4.3.2. DISCUSSÃO SOBRE MATERIAIS DE LEITURA RÍTMICA NÃO LÚDICOS	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
ANEXO	118

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura musical é um grande desafio para o educador, que ainda hoje tem dificuldade para encontrar materiais que forneçam subsídios específicos nesse assunto. Apesar dos avanços das pesquisas na área de educação musical, como se observa nas propostas de educação surgidas no século XX¹, ainda é frequente observarmos a mera reprodução de antigos métodos e estratégias de ensino, sem que haja uma reflexão crítica do educador a respeito do percurso pedagógico escolhido. Assim, muitas vezes a leitura é ensinada através da repetição e da memorização de símbolos musicais sem que se estabeleçam relações com as experiências musicais do aluno. Fazendo-se uma analogia com o aprendizado de uma língua é como se a leitura fosse ensinada dissociada de suas relações com a linguagem falada.

Considerando a leitura musical como um aspecto fundamental para o desenvolvimento do estudo de música, principalmente no âmbito do ensino especializado, torna-se necessária a busca de alternativas metodológicas para uma educação musical mais significativa e abrangente, que considere aspectos do desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos no processo de aprendizado. Dentro dessa perspectiva, o uso de jogos se apresenta como uma alternativa de grande potencial pedagógico.

A relação entre jogo e educação tem sido discutida em pesquisas de diversas áreas como educação física, matemática, alfabetização infantil, informática e artes cênicas. Na área de educação musical podemos destacar trabalhos como os de Mares Guia e França (2002), Morais (2009) e Miranda (2012) sobre jogos e ensino de música, Valladão (2008) e Kashima (2014) sobre jogos e coro infantil e Ficheman (2004) e Armeliato (2011) sobre jogos computacionais e ensino de música. Encontramos ainda pesquisas que relacionam a leitura musical à prática instrumental ou a atividades de musicalização infantil, como em Matte (2001), Ramos e Marino (2003) e Risarto (2010). Porém, apesar da atividade lúdica ser associada a propostas de iniciação a instrumentos musicais, como em Fonseca

¹ Dentre as abordagens surgidas no século XX, denominadas como métodos ativos, podemos destacar como exemplo as propostas pedagógicas de Dalcroze, Kodály, Willems e Orff entre outras (MATEIRO; ILARI, 2012).

(1993) e Ramos (2001), e de musicalização infantil, como em Annunziato (2003) e Moura, Boscardini e Zagonel (1996), a associação específica entre o aprendizado da leitura musical e a atividade lúdica ainda é pouco explorada.

Dentre as pesquisas sobre o desenvolvimento da leitura musical e rítmica, encontramos diferentes abordagens da questão nas pesquisas de educação musical. Leal e Madureira (2017) partem da abordagem de Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) de sensibilização rítmica e, assim como Garbosa (2009) e Matte (2001), discutem o desenvolvimento da expressão corporal como parte de uma proposta pedagógica para a educação infantil através de músicas do cancionário infantil e da criação. Protásio (2019) reflete sobre a leitura a partir da proposta de solfejo de Edgar Willems (1890-1978), que também é integrada à prática instrumental e à improvisação, abordando o ritmo a partir de padrões mais simples extraídos de canções infantis. Discutindo o processo de iniciação à leitura musical a partir do ensino de um instrumento, como por exemplo o piano, Ramos e Marino (2003) propõem o desenvolvimento da leitura seguindo-se as seguintes etapas: por gráficos, relativa e absoluta. Nessas discussões, é notável a influência das propostas pedagógicas ativas do século XX através de abordagens que privilegiam o trabalho com a expressão corporal e o uso de canções, além da compreensão do ritmo através da prática musical com voz ou instrumentos no aprendizado da leitura musical e rítmica.

Outras pesquisas discutem o ensino da leitura rítmica enfatizando o aspecto cognitivo do processo de leitura musical, propondo uma compreensão aritmética do ritmo baseada em contagens e subdivisões ou do desenvolvimento da leitura musical de modo segmentado e frequentemente voltado para a percepção de alturas e intervalos como fator determinante para a fluência da leitura e performance musical. Caregnato (2011) aborda o ensino do ritmo propondo a combinação de duas estratégias, uma métrica focada na subdivisão e contagem de pulsos e a outra mnemônica, que trabalha com a associação de ritmos a palavras. Santos, Hentschke e Gerling (2003) reflete sobre a abordagem da leitura através do solfejo, considerado a partir da identificação de notas, da expressão rítmica e da expressão de alturas. Na área de performance, a leitura musical e rítmica também é um aspecto explorado pelas pesquisas. Cuervo e Maffioletti (2009) discutem o desenvolvimento da musicalidade na performance e sua relação com a leitura

musical, entre outros aspectos. Já Glaser e Fonterrada (2006) abordam a questão da simultaneidade entre técnica, leitura e maturidade musical em relação ao ensino de piano e Higuchi (2005) relaciona o desenvolvimento da memória a dificuldades com a leitura musical no ensino de piano focado na técnica instrumental. A leitura à primeira vista ao piano é abordada por Sampaio e Santiago (2016), que ao discutirem diferentes métodos colocam em evidência uma abordagem voltada para a interpretação das alturas melódicas e intervalos a partir de estudos técnicos como escalas, arpejos e transposições para o desenvolvimento da leitura.

Em relação à atividade lúdica, o valor atribuído a esta foi se modificando ao longo do tempo. Segundo Kishimoto (1995), o jogo já foi relacionado à recreação, à futilidade, a um meio para transmissão de conteúdos escolares e até a uma forma para o diagnóstico psicológico de comportamentos infantis. Somente no século XIX é que se consolida a valorização do jogo como recurso de relevante contribuição nos processos de aprendizado e desenvolvimento da criança. No século XX surgem novos paradigmas a respeito do jogo, dentre os quais destacamos as ideias de Vigotski e Brougère, que a partir dos aspectos sociais e culturais abordam a importância da atividade lúdica nos processos de aprendizado e desenvolvimento da criança e serviram como base teórica para esta pesquisa.

Vigotski (2007a, 2007b) assinala a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança e sua relação com o aspecto social. A importância das relações do indivíduo com os outros e com seu meio cultural é estabelecida a partir da concepção do homem como um ser que se constitui socioculturalmente em um processo histórico. O aprendizado e o desenvolvimento são aspectos fundamentais em sua abordagem, sendo que a brincadeira, assim como a instrução escolar, é diretamente relacionada ao desenvolvimento da criança.

Da mesma forma, Brougère (1995) trabalha com a ideia do aprendizado social da brincadeira, colocando-a como parte de um processo de apropriação cultural transmitido através das relações que a criança estabelece com o meio e com outros indivíduos, e não como algo inato.

A partir dos pressupostos de Brougère e Vigotski, os quais serão aprofundados no primeiro capítulo, é possível observarmos diversos aspectos que assinalam o potencial educativo proporcionado pelos jogos, como o favorecimento do desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo da criança. Aspectos envolvidos

no jogo, como as regras e o caráter social, permitem o aprendizado através da interação social, a manifestação de um comportamento diferente pela mediação, a motivação, a exploração, a manipulação do conhecimento e a relação com uma atividade que faz parte do universo cultural do aluno.

Nesta pesquisa, propusemos realizar um estudo sobre o uso de jogos na educação musical, abordando o processo de aprendizado da leitura rítmica musical com base na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural de Vigotski. A partir da análise dos capítulos três e quatro do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de Rosa Lúcia dos Mares Guia e Cecília Cavaliere França pudemos refletir sobre como o uso de jogos pode contribuir para o desenvolvimento e uma educação musical menos mecanicista, permitindo que o processo de aprendizado da leitura rítmica seja uma consequência da relação entre os elementos musicais vivenciados e os signos da linguagem musical. Embora o livro tenha sido concebido a partir de outra perspectiva teórica do desenvolvimento², entendemos que o contraponto com a psicologia histórico-cultural pode iluminar outros aspectos da proposta, possibilitando uma ampliação de seu uso bem como a criação de subsídios teóricos para novas possibilidades de trabalho com jogos para leitura rítmica.

O livro de Mares Guia e França (2005) foi selecionado para análise nesse trabalho com base no uso e na experimentação dessa proposta pedagógica pela pesquisadora em sala de aula. A abordagem de elementos musicais através de jogos permitiu a experimentação e a vivência da linguagem musical junto aos alunos, colocando em evidência o potencial de aprendizado e as possibilidades de exploração da atividade lúdica. Nesse sentido, o desenvolvimento de um estudo mais aprofundado sobre os jogos tornou-se necessário para sua compreensão como uma forma de se constituir uma relação significativa com o aprendizado da linguagem musical.

A dissertação está dividida em quatro capítulos que abordarão o estudo sobre jogo e a perspectiva histórico-cultural, os procedimentos metodológicos, a análise dos jogos rítmicos e uma discussão sobre o desenvolvimento da leitura rítmica e a atividade lúdica. O primeiro capítulo da dissertação trata do conceito de jogo, abordando os fundamentos da teoria histórico-cultural e da relação entre jogo e

² A perspectiva teórica adotada pelas autoras do livro será tratada no segundo capítulo da dissertação.

aprendizado. Neste capítulo, o conceito de jogo será abordado a partir de referências da literatura sobre o tema, como Huizinga (1971), Brougère (1995) e Kishimoto (1994), tratando-se também do jogo no contexto pedagógico. Em seguida, serão apresentados os principais fundamentos da teoria histórico-cultural de Vigotski, que aborda o desenvolvimento humano e como este é afetado pela sociedade e pela cultura, e a relação entre jogo e aprendizado dentro dessa perspectiva, considerando a importância da atividade lúdica nos processos de aprendizado e desenvolvimento a partir de seus principais aspectos: a situação imaginária e regras.

O capítulo dois expõe os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa de caráter qualitativo, voltada para compreender a questão do uso de jogos no aprendizado da leitura rítmica. Nele será apresentado o procedimento de levantamento bibliográfico e estudo dos textos a respeito do jogo e da literatura produzida por Vigotski (1991, 2006, 2007a, 2007b) e teóricos da corrente histórico-cultural como Leontiev (2006) e Elkonin (2009), que fundamentam a teoria histórico-cultural e a relação entre jogo e aprendizado nessa perspectiva teórica. Em seguida, será descrito o processo de análise da proposta pedagógica de desenvolvimento da leitura dos jogos rítmicos do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de Mares Guia e França.

No terceiro capítulo, serão apresentadas as análises dos jogos rítmicos dos capítulos três e quatro do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de Mares Guia e França com base na teoria histórico-cultural. O capítulo é iniciado com uma apresentação da estrutura geral do livro, das autoras e uma breve descrição dos capítulos três e quatro, que tratam dos jogos rítmicos. Em seguida, são abordadas quatro categorias de análise dos jogos: interação cooperativa, observação, participação ativa e criatividade, além da descrição da forma de organização e dos critérios de seleção dos jogos analisados em cada categoria.

No capítulo quatro, serão discutidas algumas questões do ensino de leitura rítmica a partir de propostas de educação musical surgidas no século XX, destacando-se as abordagens de Dalcroze e Orff em relação ao desenvolvimento rítmico. Em seguida, a partir da análise dos jogos pedagógicos realizada no capítulo anterior, a atividade lúdica será abordada a partir de seu potencial e de suas contribuições para o ensino de leitura musical. Concluindo o capítulo, a partir do

contraponto com o material analisado, será proposta uma discussão sobre materiais que partem de propostas pedagógicas não lúdicas contemplando também outras possibilidades de leitura dos mesmos.

Nas considerações finais, será colocada uma discussão subsidiada pelas análises e estudos teóricos desenvolvidos anteriormente, pontuando algumas reflexões sobre a relevância da utilização de jogos no processo de aprendizado da leitura rítmica como atividade fundamental para o desenvolvimento musical.

CAPÍTULO 1 - JOGO E EDUCAÇÃO

1.1. JOGO

A discussão sobre o conceito de jogo é bastante ampla em diversas áreas como história, filosofia, linguística, antropologia, psicologia e pedagogia (KISHIMOTO, 1994; BROUGÈRE, 1998; HUIZINGA, 2014). Isso pode ser ligado principalmente ao fato de podermos assumir como jogo diferentes manifestações, como jogos esportivos, de cartas, de tabuleiro, de palavras, de faz-de-conta, simbólicos, infantis, de adultos ou de animais, individuais ou coletivos, interiores ou exteriores, intelectuais e motores entre outros, conforme afirma Kishimoto (1994). Assim, é possível enumerar diversas atividades dentro deste conceito, tornando complexo o encontro de uma definição satisfatória em função da abrangência de atividades possíveis nessa esfera.

Elkonin (2009) ao abordar o conceito de jogo ressalta a impossibilidade de uma delimitação e uma explicação exatas do jogo nas diversas atividades dos homens e dos animais. Sendo assim, com base em abordagens apoiadas nos aspectos sociais e culturais apontamos a seguir algumas características do jogo no sentido de apreender sua natureza e de nos aproximarmos da compreensão dessa atividade.

Huizinga (2014) ao relacionar jogo e cultura coloca o prazer ou divertimento como um aspecto essencial, caracterizando a atividade lúdica da seguinte maneira:

uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total [...] praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2014, p.16).

O autor analisa o jogo como um elemento da cultura, dotado de uma função significativa, ou seja, de um determinado sentido, considerando-o como uma atividade que supera uma circunscrição restrita a um fenômeno biológico ou reflexo psicológico. A liberdade relaciona o jogo a uma atividade voluntária do ser humano, escolhida em função do prazer em jogar, sendo que sua imposição anula sua condição de jogo. Já o aspecto “não sério” é colocado como uma oposição à

seriedade do trabalho, fazendo referência a uma supressão da realidade no contexto lúdico. O jogo opera em uma dimensão própria, que nos afasta da vida cotidiana para uma situação imaginária "como um intervalo em nossa vida cotidiana" (HUIZINGA, 2014, p.12). Essa dimensão lúdica é também caracterizada pela limitação de tempo e espaço, sendo que o jogo tem sua existência condicionada à sua duração e ocorre em um espaço definido previamente de forma concreta ou imaginária, deliberada ou espontânea. Absolutas e indiscutíveis, as regras são um aspecto fundamental do jogo e definem de que maneira esse ocorre, determinando a ordenação dessa atividade e o que é aceitável ou não.

Seguindo também uma abordagem do jogo como um fenômeno cultural, Brougère (1998, 2002) destaca, além da liberdade de escolha e das regras, a presença de um grau secundário de linguagem, a incerteza e a não seriedade. O jogo apresenta uma situação específica diferente de outras situações do cotidiano, envolvendo uma linguagem particular, ou metacomunicação, que segundo Brougère (1998) pode ocorrer de maneira implícita ou explícita, verbal ou não verbal e necessita do acordo e do entendimento de determinados sinais. Por exemplo, o ato de estender uma boneca pode se constituir como uma metacomunicação capaz de estabelecer o convite e o início do jogo. Assim, os participantes do jogo se expressam, estabelecendo a situação de jogo e atribuindo outro sentido às ações desenvolvidas nesse contexto. Através dessa comunicação configura-se no jogo um espaço no qual as ações são consideradas de maneira diferente da realidade, tornando possível a distinção entre, por exemplo, uma briga real daquela que é jogo.

Outro aspecto da situação lúdica é sua constituição como um espaço privilegiado de experiências. Diante da não seriedade de seu contexto, o comportamento no jogo ocorre sem que haja consequências na realidade, promovendo a experimentação isenta do temor e dos riscos das situações cotidianas. Nesse sentido, o jogo configura-se como um espaço de inovação e criação para a criança. Concomitantemente, o jogo também é caracterizado pela incerteza, sendo condicionado à imprevisibilidade dos acontecimentos e à indeterminação de seus resultados.

Ao afirmar que "o jogo supõe um contexto social e cultural" Brougère (1998, p.189) ressalta as relações interindividuais, e logo de cultura, no processo de constituição da atividade lúdica. Assim, rompe com o mito do jogo natural ou inato e

destaca o aprendizado essencialmente social do jogo. Em um processo dialético entre a criança e o contexto social, afirma que são desde as primeiras interações entre a mãe e o bebê que a criança vai progressivamente tendo contato com o jogo, sendo introduzida no espaço e no tempo lúdico, e assim começa a jogar. O jogo é aprendido como parte da cultura e vai compondo a experiência da criança através da participação com os colegas, da observação de outras crianças e da manipulação de objetos de jogo.

Dessa forma, Brougère (2002) fundamenta esse processo de aprendizado no constante movimento de interação entre o meio e a criança. A interpretação das significações dadas aos elementos do meio (indivíduos, ações e objetos materiais) pela criança causa uma manifestação nela, que por sua vez provoca uma reação desse meio e leva a novas reações da criança, iniciando um novo ciclo de interações. Assim, através dessa experiência de interação da criança com o meio torna-se possível o enriquecimento do jogo.

1.1.1. JOGO E CONTEXTO PEDAGÓGICO

Até o século XIX é notável a fragilidade da relação entre jogo e educação, conforme afirma Brougère (1998). É a partir de uma nova visão da criança, decorrente da mudança de perspectiva do romantismo, que as ideias sobre educação e as atividades espontâneas da infância, dentre elas o jogo, se modificam. O jogo como um comportamento característico da criança passa a ser valorizado como uma atividade privilegiada em si, assim como sua influência no aprendizado e desenvolvimento. Porém, essa nova concepção se insere em um contexto marcado pelas ideias dos períodos anteriores, que assumiam o jogo como recreação ou estratégia cujo valor pedagógico se concentrava nos conteúdos selecionados pelo educador. Nesse sentido, conforme destaca Brougère, o surgimento de outra visão do jogo não anula as anteriores, mas configura um cenário no qual essas visões coexistem, tornando complexa a articulação entre o discurso romântico e a modificação das antigas práticas.

Assim, a difícil conciliação da ideia de seriedade dos processos educativos com a não seriedade e a espontaneidade da atividade lúdica constantemente coloca como questionamento a associação entre jogo e educação.

Em uma visão anterior ao século XIX, a espontaneidade e a não seriedade do jogo não possibilitam outra percepção dessa atividade além de sua oposição ao trabalho e de seu uso como um relaxamento ou um artifício pedagógico, ressaltando a restrição do jogo como uma forma indireta de contribuição à educação.

Os estudos realizados a partir do surgimento da psicologia da criança no final do século XIX dão suporte ao reconhecimento do jogo e de sua importância no desenvolvimento infantil. A função dos jogos no psiquismo infantil, na constituição de processos interiores e no comportamento infantil tornam-se objetos das investigações desenvolvidas por Freud, Klein, Winnicott, Bruner, Wallon, Vigotski e Piaget, entre outros (KISHIMOTO, 1994). Vigotski destaca a relação entre jogo e aprendizado na perspectiva histórico-cultural como um aspecto de grande influência no desenvolvimento da criança, assim como a educação escolar, conforme discutiremos no item "Jogos e Brincadeiras" deste capítulo. Nesse contexto, despontam novas propostas pedagógicas valorizando a atividade lúdica em função de sua dimensão educativa. Com Fröebel e outros expoentes da escola nova, como Decroly e Montessori, o jogo livre é enfatizado e são difundidas propostas de exploração de um material educativo com finalidade lúdica.

Nesse sentido, de acordo com Brougère (1998), esse novo período é marcado por duas visões, uma naturalista e outra que pressupõe a intervenção do adulto. A primeira concebe o jogo como um espaço de aprendizado espontâneo da criança, ocultando sua dimensão social, e a segunda se baseia na subordinação do processo de aprendizado da criança à atuação do adulto, justificada pela necessidade de adaptação às demandas da criança e sua progressão, propondo o uso do jogo como instrumento controlado.

Conforme aponta Kishimoto (1994), as discussões sobre o uso do jogo com propósitos pedagógicos na escola questionam a possibilidade de descaracterização dessa atividade como jogo. Por um lado, a liberdade característica do jogo pode ser vista como um aspecto incompatível com a busca de resultados específicos de processos educativos, partindo do pressuposto de que a função educativa poderia anular o ato lúdico. Assim, coloca-se em evidência uma ideia de contradição e distanciamento entre jogo e educação. Por outro lado, segundo Kishimoto, é possível integrar o uso de jogos no âmbito escolar e conciliar a função lúdica e a educativa, estreitando assim a relação entre jogo e educação.

É a partir de suas características que o jogo se reveste de um potencial educativo, sendo que a manutenção delas é necessária para que se sustente a possibilidade de aprendizado. Conforme destaca Brougère (1998, p.194), o caráter aleatório e incerto da situação lúdica, que ocorre de acordo com o ritmo da criança, coloca-nos diante do paradoxo do jogo, “espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto”. A liberdade possibilita o aprendizado no jogo, mas simultaneamente conduz à incerteza dos resultados. Não é possível assegurar de maneira precisa o aprendizado no jogo, pois a indeterminação do jogo "é seu interesse e, ao mesmo tempo, seu limite" (BROUGÈRE, 1998, p.194)".

A análise dessas características nos permite delinear o funcionamento do jogo e refletir sobre sua utilização em um contexto educativo. É a não seriedade do jogo que possibilita sua constituição como um espaço de experiências sem consequências, e logo de aprendizado em potencial. A liberdade da criança e a manutenção de suas iniciativas, junto à incerteza, condicionam a existência do jogo. Sem a presença desses elementos, trata-se de outra atividade e não mais de jogo. Assim, considerando a complexidade da relação entre jogo e educação, o educador pode criar através do jogo um espaço e um tempo lúdicos propícios a experiências não cotidianas através da organização do espaço, dos materiais e das interações com objetos e pessoas e, nesse sentido, de aprendizado em potencial. Porém, torna-se necessário aceitar a escolha da criança em ter ou não ter novas experiências e com isso a incerteza de um resultado pré-definido. Respeitando-se a ação voluntária da criança é possível equilibrar a função lúdica e a educativa, pois apesar da existência de distinções e divergências quanto à validade da classificação de um jogo como educativo, conforme afirma Kishimoto (1994, p.23), “todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa”.

1.2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O uso de jogos como possibilidade metodológica no aprendizado da leitura rítmica suscita reflexões acerca dos processos de aprendizado e desenvolvimento humano e suas relações com a atividade lúdica no contexto educacional para além da recreação. Considerando os questionamentos que perpassam o estudo proposto nesta pesquisa, a perspectiva histórico-cultural de

Vigotski foi adotada por apresentar uma concepção do indivíduo como um ser constituído socioculturalmente e por abordar a importância da atividade lúdica nos processos de aprendizado e desenvolvimento da criança a partir de aspectos sociais e culturais.

A perspectiva histórico-cultural proposta por Vigotski surge na década de 1920, no contexto pós-revolucionário russo de 1917, buscando estabelecer novas bases para a psicologia da época. Dentre seus principais colaboradores destacam-se Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979). O materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) exerce uma forte influência sobre as ideias de Vigotski, que a partir das concepções marxistas sobre sociedade, interação dialética entre o ser humano e a natureza e o uso de instrumentos elabora sua abordagem sobre o desenvolvimento humano e como este é afetado pela sociedade e pela cultura.

A partir do princípio de que através do trabalho e do uso de instrumentos o ser humano transforma a natureza e, neste processo, transforma a si mesmo, Vigotski (2007a) define aspectos fundamentais de sua teoria. O ser humano é considerado como um ser que se constitui socioculturalmente, ou seja, através das relações que estabelece com outros indivíduos e com seu meio cultural em um processo histórico. Essas relações não são diretas, mas mediadas por instrumentos e signos.

Vigotski (2007a) afirma que através do processo de interação entre o indivíduo e os outros indivíduos e elementos de seu ambiente cultural emergem as funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento psicológico humano. Contrapondo-se às funções elementares de origem biológica, como reflexos, associações simples de eventos (como evitar o contato da mão com o fogo) e reações automáticas presentes nas crianças e animais, as funções psicológicas superiores não são inatas, mas dependem das relações entre os indivíduos e se desenvolvem através do processo de internalização das formas culturais de comportamento. Desta maneira, o controle consciente do comportamento, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, a ação intencional e outras funções psicológicas superiores se originam socioculturalmente, como resultado da interação entre aspectos biológicos e culturais ao longo do processo de desenvolvimento da criança. A música, como uma criação cultural do ser humano,

também está ligada às funções psíquicas especificamente humanas e seu processo de desenvolvimento depende das práticas sociais, conforme afirma Schroeder (2008). O surgimento destas funções psicológicas mais sofisticadas exerce um impacto determinante no processo de desenvolvimento humano, pois permite que o indivíduo supere as condições impostas pelo ambiente concreto e pelo momento presente através de ações, mecanismos e processos intencionais e conscientes, ampliando significativamente as possibilidades de interação entre o indivíduo e o mundo. Vigotski (2007a, p.58) afirma a este respeito: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.”

Adotando os métodos e princípios do materialismo histórico dialético Vigotski enfoca o estudo do desenvolvimento humano e das funções psicológicas superiores como processos em movimento e constante mudança, abrangendo quatro dimensões conforme define Oliveira (1997): filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. A filogênese trata da história da espécie humana, definindo seus limites e possibilidades de funcionamento psicológico, como a ontogênese aborda a história do indivíduo da espécie, sendo que ambas estão fortemente ligadas a fatores biológicos. A sociogênese ou a história do grupo cultural no qual o sujeito está inserido define as possibilidades e formas de funcionamento psicológico adquiridos culturalmente. No campo da música podemos pensar como a sociogênese influencia, por exemplo, os gêneros, as práticas e os instrumentos que um indivíduo terá contato e estabelecerá como suas referências musicais. A história de cada aquisição psicológica de um sujeito é a chamada microgênese, que marca uma visão não determinista a partir da consideração da individualidade de cada sujeito e da heterogeneidade entre os seres humanos. Podemos ilustrar a microgênese na música com o exemplo do aprendizado da escala de Dó Maior no piano. A história do aprendizado dessa escala envolve determinados tipos de habilidades motoras e elaborações conceituais comuns a todos os estudantes de piano, porém o processo de aprendizado de cada estudante é individual e marcado por características particulares. Assim, na abordagem histórico-cultural podemos perceber como o desenvolvimento humano caracteriza-se como um processo

fortemente ligado às relações entre fatores biológicos e culturais, assim como entre a história individual e social.

Ao afirmar que as relações entre o sujeito e o mundo não são diretas, mas mediadas por instrumentos e signos, Vigotski (2007a) estabelece um conceito central da perspectiva histórico-cultural. A mediação, como parte da relação entre o indivíduo e o mundo, é um aspecto fundamental e diretamente relacionado ao desenvolvimento dos processos de funcionamento psicológico humano. Os instrumentos atuam na mediação da relação material entre o sujeito e o meio, possibilitando que através de ações concretas com objetos e ferramentas o indivíduo transforme e controle a natureza e seu meio.

No campo psicológico, o conceito de mediação por instrumentos é estendido por Vigotski através da mediação por signos. Como instrumentos da atividade psíquica, os signos atuam nas relações semióticas, possibilitando uma representação mental do mundo. A realidade é percebida e organizada pelo indivíduo através de sistemas simbólicos socialmente construídos pelo grupo cultural no qual está inserido. Os sistemas simbólicos, principalmente a linguagem, articulam os signos e os organizam em sistemas complexos constituindo-se como um aspecto essencial na comunicação entre os indivíduos, no estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural e na interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo. Nesse contexto, o desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento são questões fundamentais na perspectiva teórica de Vigotski, que aborda a linguagem a partir de duas funções elementares: a comunicação e o pensamento generalizante. Podemos pensar a partir desses pressupostos que o contato da criança com a música, assim como outros sistemas semióticos, não é direto mas essencialmente mediado por outros indivíduos. Seu processo de internalização é determinado pelas interações sociais, através das quais também serão transmitidos os valores sociais culturalmente partilhados atribuídos à música.

A relação entre aprendizado e desenvolvimento é outro aspecto de grande importância dentro da abordagem histórico-cultural. Vigotski afirma que esta relação é determinante para o desenvolvimento do indivíduo, pois é o aprendizado que promove avanços no processo de desenvolvimento. Assim, o aprendizado liga as relações que um indivíduo estabelece com seu ambiente sociocultural e a

condição de que este depende das interações com outros indivíduos para se desenvolver. Nesta perspectiva, o desenvolvimento não é tomado como um processo linear, homogêneo e gradativo, mas justamente por considerar as interferências do contexto sociocultural e da microgênese de cada aprendizado é constituído como um processo individual, não previsível e dinâmico. O aparato biológico não é desconsiderado, mas isoladamente é insuficiente para prover as condições para o desenvolvimento das características especificamente humanas, que dependem das interações sociais. No âmbito da música podemos considerar que o desenvolvimento musical não pode acontecer de maneira absolutamente espontânea, mesmo que não haja qualquer fator de dificuldade ou limitação do desenvolvimento musical, pois o desencadeamento deste processo depende de situações de aprendizado para ocorrer.

Desta forma, a interação social é fundamental para o desenvolvimento, pois é através do contato com elementos da cultura mediado por outros indivíduos que ocorre o aprendizado e a transmissão das formas de funcionamento e comportamento de um determinado grupo. As características humanas ou funções psicológicas superiores envolvem uma interação dialética do sujeito com os outros e seu meio, sendo que sua aquisição se dá através do processo de internalização, caracterizado por ações que inicialmente ocorrem num plano social, ou interpessoal, e que ao serem internalizadas passam a ocorrer internamente, ou num plano intrapsicológico, sem necessitar da mediação do outro. A relação dialética envolvida nesses processos coloca o sujeito como um ser ativo na construção das relações que este estabelece com o mundo, considerando a subjetividade e a particularidade da interação de cada indivíduo como parte de seu desenvolvimento.

1.2.1. JOGOS E BRINCADEIRAS

O jogo³, assim como a educação escolar, é considerado na perspectiva histórico-cultural como um fator de grande influência no desenvolvimento da criança.

³ A atividade lúdica abordada pela teoria vigotskiana refere-se essencialmente ao jogo protagonizado ou à brincadeira de “faz-de-conta”. Sem nos determos na discussão das divergências de terminologia adotada nas traduções, empregaremos neste trabalho o termo jogo como atividade lúdica, referindo-nos à brincadeira ou jogo de regras em geral.

Constituído por uma situação imaginária e regras, evolui da brincadeira na idade pré-escolar para o jogo na idade escolar.⁴ Ao longo de seu desenvolvimento, o jogo passa de uma situação imaginária às claras com regras implícitas para a brincadeira com uma situação imaginária oculta e regras às claras, invertendo a relação entre seus dois aspectos constitutivos. Esses diferentes momentos da brincadeira podem ser ilustrados através de dois exemplos citados por Vigotski (2007a), o da criança que brinca de mãe e o jogo de xadrez. A criança ao se imaginar como mãe fazendo da boneca seu bebê está claramente agindo numa esfera imaginária, porém essa é submetida a agir de acordo com as regras do comportamento materno. O jogo de xadrez é claramente constituído por regras, porém de acordo com Vigotski o fato de cada peça (como o rei, o cavalo e a rainha) só poder se mover de um determinado modo, além de ser protegida ou comida ao longo do jogo, estabelece a presença de uma situação imaginária.

A brincadeira surge como uma forma de realização de desejos irrealizáveis de maneira imediata e cria uma situação imaginária, possibilitando uma nova relação da criança com o campo semântico, ou seja, entre a situação pensada e a situação real. A esse respeito Vigotski (2007b, p. 31) afirma que “na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central”. Desta forma, ocorre um descolamento do campo visual e a ação que inicialmente era direcionada pelos objetos se transforma em uma ação conduzida pelo sentido. Na brincadeira a criança começa a ser capaz de separar o sentido do objeto, podendo atribuir um significado diferente do original ao objeto utilizado. Assim, inverte a relação inicial de dominação do objeto sobre seu sentido para aquela na qual o sentido é dominante sobre o objeto. Vigotski (2007a) cita o exemplo de uma criança que brinca com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. O cabo de vassoura funciona como um objeto pivô, que torna possível para a criança separar o significado de “cavalo” do cavalo real e usar o cabo de vassoura como se fosse o cavalo na brincadeira. Essa inversão representa uma grande transformação na relação da criança com o mundo, que através da brincadeira passa a perceber e se relacionar com os significados e não propriamente com os objetos e as ações, passando de uma situação restrita ao mundo perceptual concreto para uma relação com o mundo simbólico. Sobre a situação imaginária

⁴ Sobre o desenvolvimento e as fases de evolução do jogo, ver ELKONIN, 2009.

Vigotski (2007b, p.36) afirma: "Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato." A relação entre ação e sentido também passa pela mesma inversão, sendo que a ação inicialmente predominante sobre o sentido se modifica para uma ação subordinada ao sentido. A este respeito Vigotski (2007a) cita o exemplo da criança que imagina estar cavalgando e, ao bater os pés no chão, usa esta ação como um pivô para substituir a ação real de cavalgar.

A situação imaginária implica a criação de regras, que regulam o comportamento de acordo com a situação estabelecida na brincadeira. O esforço em desempenhar ações de acordo com determinadas regras favorece o desenvolvimento da autorregulação, permitindo que a criança manifeste um comportamento mais avançado do que o habitual para sua idade. Como exemplo, podemos citar o episódio relatado por Elkonin (2009) de uma brincadeira com suas filhas. As meninas se negavam a comer a refeição e então o pai começa a brincar de escola, desempenhando o papel de educadora e as filhas de alunas. Após desenharem, passearem na sala e lerem, é chegada a hora da refeição e as meninas comem o mesmo prato oferecido anteriormente sem qualquer protesto. Nessa situação de brincadeira o comportamento das crianças se modifica e elas reproduzem as atividades e os comportamentos da situação escolar. As meninas se esforçam para ter uma conduta de alunas exemplares, realizando as tarefas relativas a seus papéis com a maior fidelidade possível, aceitando e respeitando as orientações do pai que estava no papel de "educadora". As relações entre pai e filhas se transformam em relações entre educadora e alunas, e as relações entre irmãs em relações entre alunas.

Neste contexto, a situação imaginária e as regras possibilitam a atuação no campo imaginário e o autocontrole, fazendo da brincadeira uma atividade que impulsiona o desenvolvimento da criança.⁵ Elkonin (2009) analisa extensamente o desenvolvimento do jogo, apontando a evolução das motivações e necessidades, a superação do egocentrismo cognitivo e o descentramento, a evolução dos atos mentais e a evolução da conduta arbitrada ou voluntária como características do desenvolvimento psíquico decorrentes da atividade lúdica.

⁵ Esse assunto será retomado por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal abordado no capítulo de análises.

A perspectiva histórico-cultural aborda a relação entre jogo e aprendizado como um aspecto de grande influência no desenvolvimento da criança, fornecendo subsídios teóricos para a reflexão proposta nesta pesquisa sobre a importância da atividade lúdica na educação musical a partir de aspectos sociais e culturais. A construção de uma discussão a partir dessa perspectiva teórica possibilita que a visão de jogo como uma atividade fútil e sem valor educativo possa ser superada, e a inclusão de atividades lúdicas em propostas pedagógicas de ensino de leitura musical possa ser valorizada e explorada para além de um recurso recreativo, contribuindo de forma significativa para o processo de desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, foi proposta a realização de um estudo sobre a utilização de jogos no processo de aprendizado da leitura rítmica musical. A perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural de Vigotski foi utilizada como referencial teórico para a análise da proposta pedagógica dos jogos rítmicos do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de Mares Guia e França. Apesar das autoras partirem de outra perspectiva teórica do desenvolvimento⁶, acreditamos que a análise com base na psicologia histórico-cultural pode destacar outros aspectos e potencialidades desta proposta pedagógica. Os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa são do tipo qualitativo, pois conforme coloca Penna (2015, p. 100), são voltados mais para compreender do que comprovar o fenômeno a ser estudado, que no caso dessa pesquisa enfoca a questão do uso de jogos no aprendizado da leitura rítmica.

A pesquisa envolveu as seguintes etapas: (a) estudo bibliográfico sobre jogo e a perspectiva histórico-cultural e (b) análise dos jogos rítmicos do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de Mares Guia e França, além da abordagem de questões do ensino de leitura rítmica, da atividade lúdica e suas contribuições para o aprendizado de leitura e de uma análise do material de Pozzoli (1983) e Gramani (1992) como propostas pedagógicas de desenvolvimento da leitura rítmica que não adotam a atividade lúdica. As etapas descritas forneceram subsídios para a reflexão e discussão finais sobre a relevância da utilização de jogos no processo de aprendizado da leitura rítmica.

2.1. ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

O estudo bibliográfico realizado nesta pesquisa buscou definir as bases teóricas para a compreensão da relação entre jogo e aprendizado a partir da perspectiva histórico-cultural. Após um levantamento bibliográfico inicial foram

⁶ As autoras abordam o jogo como uma atividade fundamental para o aprendizado e desenvolvimento musical com base em Piaget, Vygotsky, Swanwick, Negrine e Lillard (MARES GUIA; FRANÇA, 2005, p.19).

selecionados textos de referência da literatura a respeito do jogo, fornecendo as bases para a conceituação da atividade lúdica. Dentre a literatura produzida por Vigotski (1991, 2006, 2007a, 2007b) e teóricos da corrente histórico-cultural como Leontiev (2006) e Elkonin (2009), foram selecionados primeiramente os textos que embasam e apresentam os principais conceitos da teoria e em seguida aqueles que tratam especificamente da relação entre jogo e aprendizado.

O procedimento de estudo dos textos foi realizado a partir de várias leituras, incluindo anotações e fichamentos dos mesmos. Desta maneira foi possível delinear ideias e conceitos recorrentes em diferentes textos, cruzar informações e esclarecer novos pontos em leituras subsequentes, contribuindo significativamente para a apropriação dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural e suas especificidades na relação entre jogo e aprendizado.

2.2. PROCESSO DE ANÁLISE DOS JOGOS

A análise dos jogos rítmicos do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de Mares Guia e França visou compreender os fundamentos dessa proposta pedagógica de desenvolvimento da leitura rítmica a partir da psicologia histórico-cultural de Vigotski. O processo de análise foi dividido nas seguintes etapas: (a) leitura inicial dos jogos, (b) categorização dos jogos e (c) análise dos dados com base na perspectiva teórica adotada.

O material analisado foi escolhido a partir da experiência da pesquisadora de utilização em sala de aula e também por apresentar uma abordagem organizada e sistematizada do ensino dos elementos da linguagem musical através de jogos, configurando-se como uma proposta pedagógica baseada na atividade lúdica como um aspecto essencial ao aprendizado e não limitado apenas a seu uso como recurso recreativo. Considerando que o aprendizado da leitura rítmica foi o recorte selecionado para essa pesquisa, foram analisados os capítulos três e quatro do livro de Mares Guia e França (2005) por tratarem especificamente desse assunto.

O processo de análise foi constituído por diferentes etapas de leitura que envolveram a aproximação inicial do objeto de estudo, a categorização dos jogos e

sua interpretação a partir do referencial teórico adotado. A respeito do processo de análise de documentos Lüdke e André afirmam:

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Guba e Lincoln (1981) indicam um procedimento de formação de categorias a partir de dados de pesquisa. O procedimento envolve um exame inicial do material, seguido por uma avaliação do conjunto inicial de categorias. A etapa seguinte consiste em um novo exame do material de acordo com o procedimento divergente, que inclui a busca de novos ângulos e maior aprofundamento, a exploração de possíveis ligações entre os itens realizando as reorganizações decorrentes e a ampliação dos elementos que necessitam de maior aprofundamento. A etapa final é reservada para o julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação.

Após uma leitura inicial dos jogos rítmicos, seguindo o procedimento sugerido por Guba e Lincoln para a formação de categorias, foi realizada uma segunda leitura buscando observar e registrar através de anotações as características recorrentes dos jogos. Com base nos aspectos da atividade lúdica discutidos a partir da perspectiva histórico-cultural, a leitura do conjunto de características recorrentes observadas nos jogos permitiu que se delineassem categorias de análise. Foram então definidas quatro categorias iniciais de análise para esta pesquisa: interação cooperativa, observação, participação ativa e criatividade. Esta etapa resultou na formação de um agrupamento inicial dos jogos nas categorias indicadas e foi seguida pela aplicação do procedimento divergente, conforme indicado por Guba e Lincoln, que envolveu uma terceira leitura do material com o objetivo de observá-lo a partir de outros pontos de vista, reavaliar a combinação de jogos em cada categoria e fazer as reorganizações necessárias, além de apontar elementos que pudessem necessitar de maior aprofundamento. Na etapa seguinte foi realizada uma nova leitura para a avaliação das categorias e realização de novas alterações, encaminhando a análise para a fase final de interpretação dos jogos e de sua proposta de desenvolvimento da leitura rítmica musical a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

Fornecendo dados complementares para a análise, foram abordadas algumas questões do ensino de leitura rítmica a partir das propostas de educação musical surgidas no século XX, destacando as abordagens de Dalcroze e Orff. O potencial e as contribuições da atividade lúdica para o ensino de leitura musical foram apresentados com base na análise dos jogos pedagógicos para, em seguida, estabelecer-se um contraponto entre materiais com propostas pedagógicas lúdicas e outras não lúdicas de iniciação à leitura rítmica. Assim, colocou-se uma discussão sobre materiais com propostas pedagógicas de desenvolvimento da leitura rítmica não lúdicas, como Pozzoli (1983) e Gramani (1992), destacando as especificidades educativas do trabalho com jogos assim como outras possibilidades de leitura de materiais não lúdicos.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

3.1. O LIVRO *JOGOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL* (2005) DE MARES GUIA E FRANÇA

Para esta pesquisa sobre a utilização de jogos na educação musical o recorte selecionado foi o aprendizado da leitura rítmica. O livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de Rosa Lúcia dos Mares Guia e Cecília Cavaliere França foi escolhido para esse estudo a partir da experiência da pesquisadora de utilização em sala de aula. Abordando o ensino dos elementos da linguagem musical através de atividades lúdicas coletivas apoiadas em material concreto, a obra se destaca por sistematizar e organizar os conteúdos apresentados por 85 jogos distribuídos em sete capítulos temáticos numa sequência progressiva, baseada nas etapas do processo de aprendizado e do desenvolvimento cognitivo da criança, na perspectiva das autoras. É um trabalho que vai além, portanto, dos corriqueiros usos superficiais do jogo como proposta pedagógica.

A professora e pesquisadora Cecília Cavaliere França, Ph.D em Educação Musical pela Universidade de Londres, e a educadora musical Rosa Lúcia dos Mares Guia desenvolveram os jogos do livro a partir de pesquisas e da própria experiência pedagógica em sala de aula e disciplinas da Escola de Música da UFMG em Belo Horizonte desde 1972. O conteúdo musical é apresentado em jogos de diversas modalidades como memória, dominó, bingo, trilhas, jogos com dados, formação de pares e outros destinados a crianças a partir de seis ou sete anos de idade. Além da divisão por capítulos, os jogos são classificados de acordo com a idade e o tipo de habilidade cognitiva envolvida e é apresentada uma sugestão de programa dividido em três níveis de acordo com a idade.

Selecionamos para análise neste trabalho os capítulos três e quatro do livro, que tratam da leitura rítmica. Baseadas nas ideias de Dalcroze e Willems, as autoras recomendam que o trabalho com a leitura rítmica seja precedido por uma etapa de atividades corporais que permitam a vivência e a experimentação corporal dos elementos rítmicos antes de se passar a grafia dos mesmos.

No capítulo três, intitulado “Durações: Padrões rítmicos, figuras rítmicas, compassos simples e compostos”, a iniciação à leitura rítmica parte gradualmente da percepção de diferentes durações dos sons (divididos inicialmente em curtos e longos) para os padrões rítmicos, seguidos pelos compassos simples. A proposta de escrita sonora dentro do parâmetro de duração é iniciada com a grafia livre dos sons com linhas e pontos, passando em seguida para a representação da relação de proporcionalidade entre os sons através da grafia de sons curtos e longos com traços proporcionais, que na última etapa são substituídos pelos padrões rítmicos escritos com as figuras rítmicas. Na segunda parte deste capítulo são apresentadas as figuras rítmicas com seus nomes e pausas, sem que se estabeleça ainda a relação proporcional de valor entre elas. Na terceira e última parte são abordados padrões rítmicos e compassos compostos. Nesse capítulo a unidade de tempo não varia e mantém-se a semínima para os compassos simples e a semínima pontuada para os compassos compostos.

O capítulo quatro, intitulado "Matemúsica", aborda a divisão proporcional dos valores das figuras rítmicas e o reconhecimento de estruturas rítmicas em compassos variados. A primeira parte aborda a divisão proporcional dos valores, a relação dobro e metade entre as figuras rítmicas e a mudança de unidade de tempo. Concluindo o capítulo, a segunda parte aborda compassos com diferentes unidades de tempo.

3.2. ANÁLISE DOS JOGOS

No decorrer do processo de análise dos jogos foi possível observar, através da exploração do material, diversas características importantes educacionalmente, com base na abordagem da perspectiva histórico-cultural sobre a atividade lúdica. Evidenciaram-se aspectos constitutivos do jogo como a presença de uma situação imaginária e de regras, assim como a criação e as possibilidades de interferência na zona de desenvolvimento proximal⁷ através da interação social. Relacionados a esses aspectos destacamos também a superação do egocentrismo

⁷ O conceito de zona de desenvolvimento proximal será apresentado nas análises da categoria interação cooperativa.

cognitivo, o descentramento e a evolução da conduta arbitrada⁸. Além desses aspectos gerais, as análises também revelaram alguns aspectos mais específicos de cada jogo. Assim, para esta análise foram definidas quatro categorias nas quais os jogos foram agrupados de acordo com seus aspectos mais determinantes e característicos. As categorias de análise são: interação cooperativa, observação, participação ativa e criatividade.

A interação cooperativa trata das interações sociais que acontecem nos momentos de cooperação entre os jogadores. A partir desse aspecto abordaremos a influência exercida pelas relações entre o indivíduo e seu ambiente sociocultural e pela mediação no desenvolvimento e aprendizado, pontuando também como as interações cooperativas possibilitam avanços comportamentais e no processo de aprendizado através de interferências na zona de desenvolvimento proximal dos jogadores.

A segunda categoria aborda a observação, que assim como a interação cooperativa, é um aspecto dominante na maior parte dos jogos analisados. A observação, enriquecida pelo caráter coletivo da atividade lúdica e pelas interações sociais, propicia o desencadeamento dos processos de autoavaliação e descentramento, cria referências para a imitação e possibilita o contato entre jogadores com diferentes graus de desenvoltura no mesmo nível de dificuldade e também entre jogadores em um jogo com diferentes níveis de dificuldade.

A terceira categoria de análise proposta é a participação ativa. Nesta categoria abordaremos aspectos que promovem o aprendizado da leitura musical como um processo ativo do aluno. Serão apresentados jogos que possibilitam uma exploração mais ampla de situações como a "troca de papéis" entre aluno e professor para o desempenho de atividades atribuídas ao professor, abordando a submissão às regras e o desenvolvimento do autocontrole, assim como jogos que podem ser produzidos pelos próprios alunos criando novas oportunidades de manipulação da linguagem musical, de experiências com a escrita musical, de manifestação e valorização de habilidades individuais, de incorporação de outros conhecimentos dos alunos e também de criação de relações afetivas.

⁸ Os conceitos de egocentrismo cognitivo e descentramento serão abordados nas análises da categoria observação.

A criatividade é o tópico explorado na quarta categoria a partir dos jogos em que a interpretação musical está mais presente. Esta pode acontecer de múltiplas formas e com diversas variações, alterando-se a dinâmica, o andamento, o timbre e outros aspectos, criando dessa maneira oportunidades para que ocorram manifestações de ideias e de diferentes formas individuais de interpretação musical. Assim, o contato com múltiplas formas de interpretação é ampliado e as manifestações individuais são valorizadas, enriquecendo as referências e as possibilidades de interpretação em detrimento da reprodução restrita a determinados modelos e padrões.

Apesar dos jogos analisados apresentarem características abordadas em mais de uma das categorias de análise, propomos para este estudo uma abordagem de cada jogo a partir de um de seus aspectos mais representativos. Assim, encontraremos em cada categoria a análise de seus jogos mais representativos, não excluindo o fato de que cada jogo pode ser composto por diversos aspectos pontuados em diferentes categorias, incluindo possibilidades não abordadas neste trabalho. A descrição detalhada dos jogos, seus materiais e formas de jogar podem ser encontradas no anexo deste trabalho.

3.2.1. INTERAÇÃO COOPERATIVA

Nesta categoria apresentaremos a análise dos jogos mais representativos das interações sociais que ocorrem através da cooperação entre os jogadores. Destacamos a influência das relações entre o indivíduo e seu ambiente sociocultural e da mediação para seu desenvolvimento e aprendizado, abordando como as interações cooperativas favorecem interferências na zona de desenvolvimento proximal dos jogadores, possibilitando avanços comportamentais e no processo de aprendizado que não ocorreriam de maneira espontânea.

3.2.1.1. Apresentação dos jogos

Esta categoria será abordada a partir de alguns dos jogos mais representativos do aspecto cooperativo. Para o desenvolvimento das análises e

discussões foram selecionados os jogos *Jogo do Par de Pulsações*, *Viagem de Trem*, *Figuras na Janela*, *Jogo da Equivalência* e *Jogo de Formar Compassos*, que serão apresentados a seguir.

Jogo do Par de Pulsações

FIGURA 1: *Jogo do Par de Pulsações*

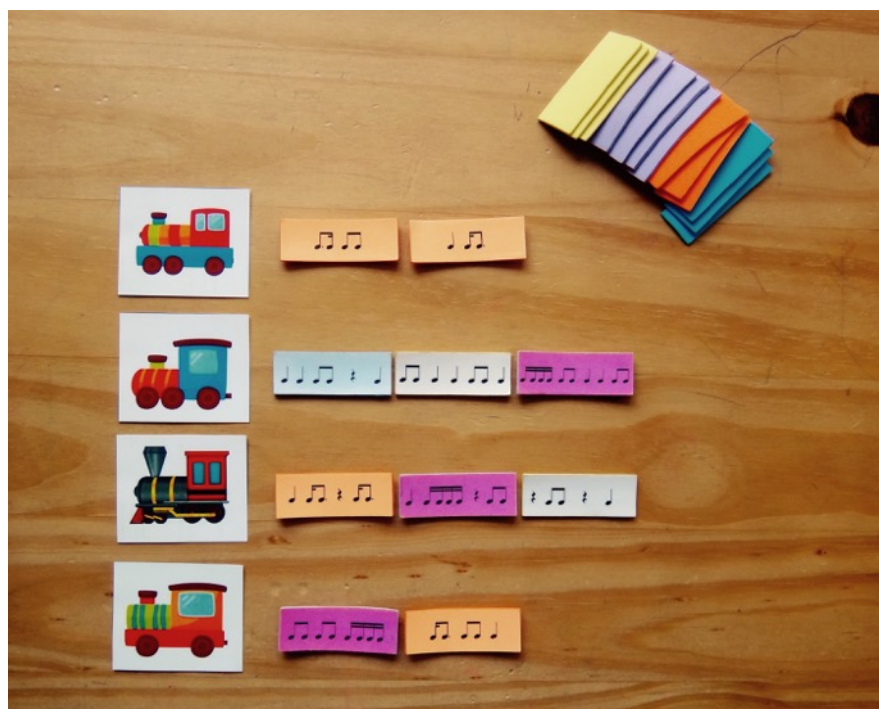


Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 120 do anexo deste trabalho. O jogo n.7 do capítulo três, intitulado *Jogo do Par de Pulsações*, trabalha pela primeira vez dentro da sequência dos jogos proposta nesse capítulo o reconhecimento da quantidade de pulsos em uma estrutura rítmica, representada pelos cartões do jogo. O jogo tem dois momentos, sendo iniciado pelo reconhecimento da quantidade de pulsos de um cartão e seguido pela formação de pares de cartões com o mesmo número de pulsos. Este segundo momento já envolve a percepção da relação proporcional entre as estruturas rítmicas e sua associação por quantidade de pulsos. Assim, no decorrer do jogo podemos observar oportunidades de cooperação entre os jogadores em diferentes momentos através da mediação da resposta pronta e do fornecimento de pistas entre os alunos e o professor e dos alunos entre si.

Viagem de Trem

FIGURA 2: Jogo *Viagem de Trem*



Fonte: Elaborado pela autora.

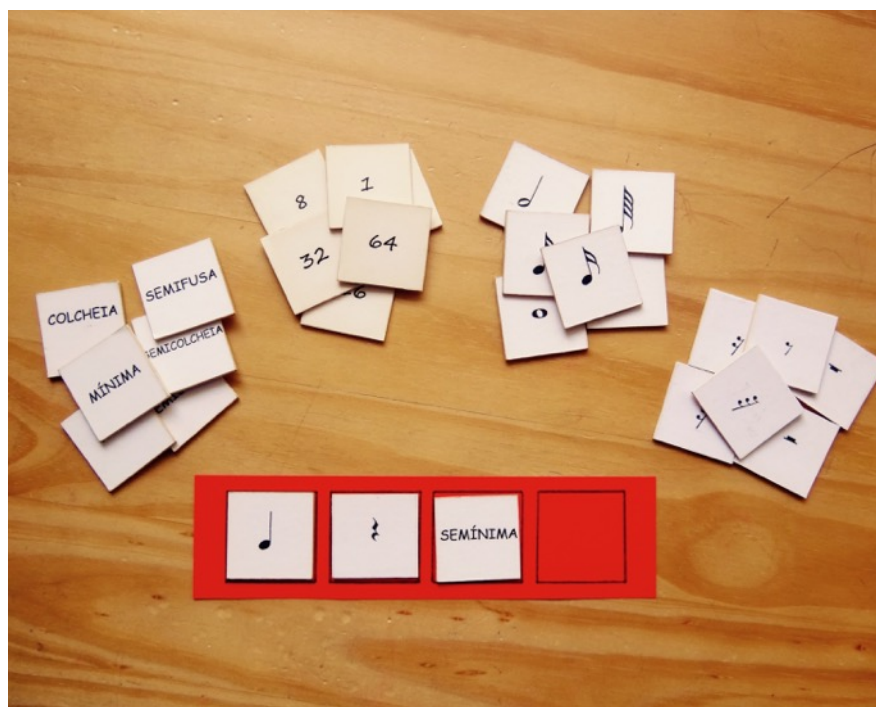
A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 120 do anexo deste trabalho. O jogo *Viagem de Trem*, n.9 do capítulo três, propõe o reconhecimento da quantidade de pulsos em cada estrutura rítmica e seu agrupamento em compassos. Nesse jogo, a associação de cartões com a mesma quantidade de pulsos prepara a apresentação dos compassos simples, que são representados por figuras de diferentes tipos de locomotivas. A situação imaginária também é bastante explícita através da associação de cartões com estruturas rítmicas e figuras de locomotivas a elementos da realidade como locomotivas, vagões e trens. A atmosfera imaginativa é ampliada no momento em que cada jogador escolhe um destino para cada um dos trens formados por cartões com a mesma quantidade de pulsações. Nesse momento do jogo é possível criar oportunidades de incorporação das vivências e ideias dos alunos no contexto educativo, indo além de uma abordagem restrita aos conteúdos musicais. Envolvendo momentos de observação, repetição, reconhecimento auditivo e visual, execução e variação das estruturas rítmicas, as interações sociais e a cooperação podem acontecer de modos variados no contexto desta proposta.

Os jogos *Dominó de Figuras e Números*, *Tri-memória de Matemática* e *Figuras na Janela*

Os jogos *Dominó de Figuras e Números*, *Tri-memória de Matemática* e *Figuras na Janela* abordam a associação entre figuras e seus nomes, pausas e números, ampliando gradativamente as correspondências simultâneas exigidas em cada jogo. A sequência de jogos é iniciada pelo jogo *Dominó de Figuras e Números* com a proposta de um dominó para combinação das figuras e seus números, incluindo no jogo *Tri-memória de Matemática* a associação com as pausas num jogo de tri-memória e concluindo a associação dos quatro aspectos simultaneamente no jogo *Figuras na Janela*. Por se tratar do mesmo conteúdo com pequenas variações, selecionamos para esta análise o jogo *Figuras na Janela* por abordar a associação dos quatro aspectos relativos às figuras rítmicas: as figuras, seus nomes, pausas e números.

Figuras na Janela

FIGURA 3: Jogo *Figuras na Janela*



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 123 do anexo deste trabalho. O jogo n.4 do capítulo quatro, *Figuras na Janela*, aborda a associação entre figuras, pausas, números e seus nomes correspondentes. Nesse jogo ocorre pela primeira vez na sequência proposta no livro a associação simultânea dos quatro aspectos na mesma cartela, oferecendo situações propícias para a cooperação entre os jogadores. Considerando que os jogadores estejam no processo de assimilação desse conteúdo, é possível que cada um possa ter assimilado melhor as relações entre determinados elementos ou as relações de determinadas figuras em combinações diferentes. Assim, a cada rodada, quando é necessário verificar se o cartão selecionado pertence à sua cartela ou se pode pertencer à cartela de outros colegas, os participantes poderão cooperar uns com os outros indicando as relações entre as figuras e os elementos já assimiladas e também aquelas que estão em processo de assimilação. Outra possibilidade de variação desse jogo é através de diferentes combinações dos cartões, que podem funcionar para um jogo de memória a partir da seleção de dois tipos de cartões, por exemplo.

Jogo da Equivalência

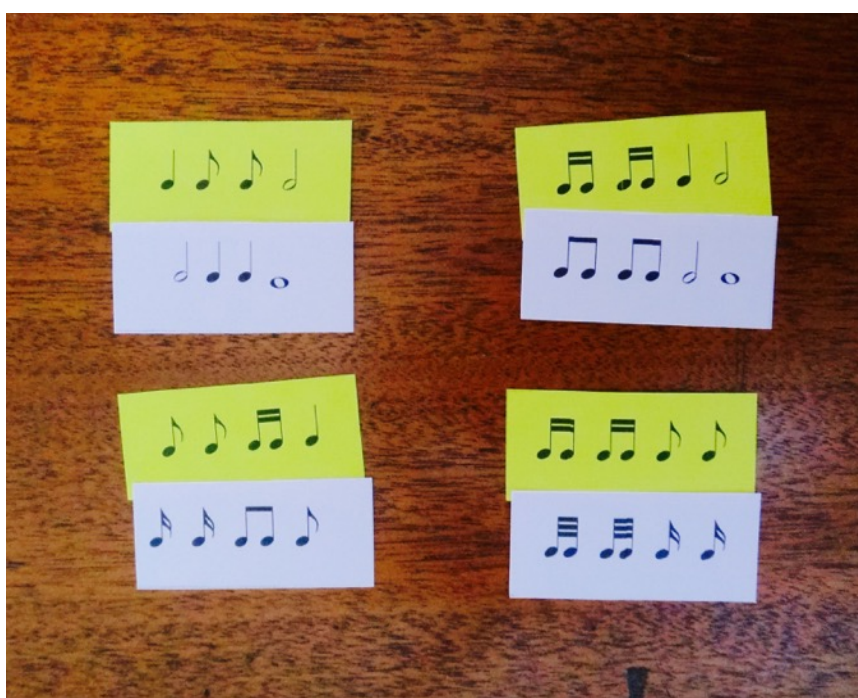


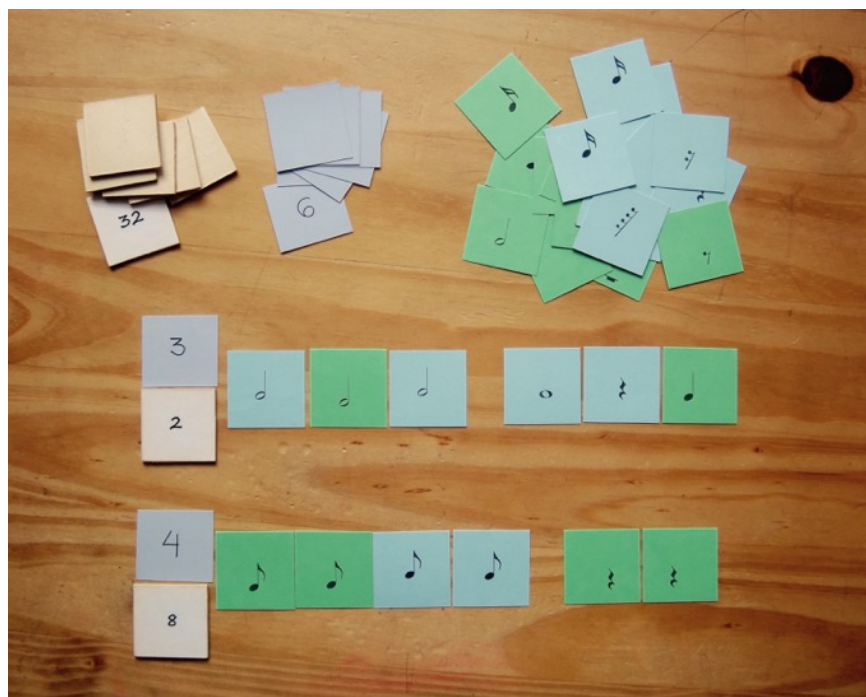
FIGURA 4: *Jogo da Equivalência*

Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 124 do anexo deste trabalho. O *Jogo da Equivalência*, jogo n.8 do capítulo quatro, propõe o reconhecimento da mesma estrutura rítmica em diferentes figurações através da mudança de unidade de tempo. O jogo envolve a leitura de cartões com estruturas rítmicas apresentadas de duas formas diferentes, que devem ser associadas e formar um par para ser realizado ao final. Durante o processo de leitura dos cartões os participantes podem cooperar entre si, auxiliando o jogador que apresentar dificuldade em relacionar determinadas figuras rítmicas entre os cartões. Nesse contexto, observamos diversas possibilidades de experimentação da realização de estruturas rítmicas com diferentes pulsações e de cooperação entre os participantes para a formação de pares e interpretação dos cartões.

Jogo de Formar Compassos

FIGURA 5: *Jogo de Formar Compassos*



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 125 do anexo deste trabalho. O jogo n.14 do capítulo quatro, intitulado *Jogo de Formar Compassos*, é o único dentre os jogos dos dois capítulos analisados com a proposta de montagem das estruturas rítmicas pelos jogadores ao invés do uso de cartões

prontos. Esse é um aspecto interessante, pois apesar dos cartões prontos também podem ser produzidos pelos jogadores, como abordaremos em outro momento, a elaboração de estruturas rítmicas de forma imediata como proposto nesse jogo exige maior destreza e rapidez. Dessa maneira, o jogo oferece diversas oportunidades de cooperação entre os participantes, que podem jogar individualmente ou divididos em grupos.

A primeira etapa do jogo inclui a formação da fórmula de compasso e a distribuição das figuras conforme o compasso-chave correspondente, possibilitando que os jogadores cooperem entre si na interpretação das fórmulas de compasso e também na definição das figuras correspondentes e suas respectivas quantidades, formando o compasso-chave. Em um segundo momento, a interpretação da fórmula de compasso para a formação de outro compasso com figuras escolhidas pode ser realizada também com a cooperação de outros jogadores, que podem sugerir alguma figura ou pausa para completar ou identificar estruturas rítmicas inviáveis em determinado compasso. Nesse momento, também é possível a troca de fichas entre os alunos, que podem criar novas variações reformulando os compassos já escritos através da substituição.

3.2.1.2. Análises e aspectos teóricos

Uma ideia fundamental na teoria de Vigotski que pode ser relacionada à mediação é a importância e a total cumplicidade das relações entre o indivíduo e seu ambiente sociocultural em seu desenvolvimento e aprendizado. O contato entre o indivíduo e o mundo se dá de forma mediada através das relações que esse estabelece com outros indivíduos e com os sistemas simbólicos importantes em seu contexto cultural, ou seja, através da mediação social e da mediação semiótica.⁹ Dentre esses processos de mediação destacamos a cooperação como um aspecto da atividade lúdica de enorme contribuição para o processo de aprendizado. Vigotski (1991, p.129) afirma a este respeito: “O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Os jogos *Viagem de Trem*, *Jogo do Par de Pulsações* e *Jogo da Equivalência* envolvem o reconhecimento da quantidade de pulsos de estruturas

⁹ Segundo Pino (2000, p.39), a mediação semiótica se refere à mediação dos sistemas de signos, como a linguagem, a música, as artes visuais e a dança entre outros.

rítmicas. Durante os jogos, quando alguns jogadores realizam pela primeira vez o reconhecimento da quantidade de pulsos de um cartão, aqueles que apresentam dificuldades poderão solucionar a tarefa em cooperação com o professor ou com outros alunos que a dominam. Dessa forma, podemos perceber que em alguns momentos a mediação da resposta por outros participantes pode acontecer através do fornecimento de pistas para que se encontre a solução ou, em outros momentos, através da resposta pronta que os outros jogadores podem dar. Fornecendo pistas buscamos explicitar as etapas do pensamento que nos levam a uma dada resposta, tentando reconstruí-lo com o outro jogador. Com a solução pronta esse raciocínio não é explicitado diretamente pelo mediador, mas acreditamos que essa também se constitui como uma alternativa positiva por suscitar a reflexão a respeito de quais características podem ser determinantes para a escolha de um cartão e qual raciocínio poderia auxiliar o encontro dessa solução.

A associação de cartões em pares ou sequências por quantidade de pulsações também acontece nos jogos *Viagem de Trem*, *Jogo do Par de Pulsações* e *Jogo da Equivalência*. Quando um cartão é descartado por não formar um par com os cartões de um jogador, este ou os outros jogadores já podem fornecer a pista de quantas pulsações tem o cartão descartado, muitas vezes indicando também quando há algum colega que possui um cartão para formar um par. Percebemos neste momento como a cooperação entre os jogadores é um aspecto presente tanto no auxílio da percepção das relações entre as estruturas rítmicas quanto na associação dos cartões.

Através da indicação ou do fornecimento de uma pista os participantes podem contribuir de maneira significativa para que um jogador encontre a resposta, interferindo diretamente na zona de desenvolvimento proximal e provocando avanços no processo de aprendizado. Esta é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2007, p.97). O nível de desenvolvimento real é denominado pela capacidade de realizar tarefas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial pela capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Vigotski faz a seguinte colocação sobre a zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de

maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p.98).

Este conceito possibilita ao professor olhar para os processos de aprendizado do aluno não somente a partir daquilo que já foi assimilado, mas também a partir do que está em fase de assimilação. Desta forma se ampliam as reflexões sobre os processos de aprendizado e se modificam as possibilidades e práticas pedagógicas.

Por exemplo, no jogo *Figuras na Janela*, atuando como mediadores através da cooperação, cada participante não só tem a oportunidade de agir na zona de desenvolvimento proximal do colega como também de indicar para o professor as relações entre figuras rítmicas, seus nomes, pausas e números que já foram assimiladas. Esse indicativo pode ser usado como um recurso pedagógico, fornecendo subsídios para que o professor possa promover avanços no aprendizado das relações que estão em processo de assimilação através da atuação na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Configura-se também uma situação de cooperação mútua entre os jogadores, na qual cada participante pode tanto ser auxiliado pelos outros como também pode auxiliá-los, atuando como mediador de acordo com a associação do elemento ou da figura solicitada naquela rodada.

Outro exemplo é o *Jogo de Formar Compassos*, que envolve a montagem de fórmulas de compasso e a distribuição das figuras conforme o compasso-chave correspondente. Apesar desse conteúdo ter sido focado nos jogos anteriores, é possível que neste momento de formulação sem os cartões com estruturas rítmicas prontas revelem-se algumas dúvidas quanto às relações entre a montagem das frações e das estruturas rítmicas possíveis envolvidas. Os jogadores então podem cooperar entre si na interpretação das fórmulas de compasso e na escolha das figuras para a formação dos compassos. Essa forma de cooperação propicia a oportunidade de atuação dos participantes diretamente na zona de desenvolvimento proximal, promovendo avanços no processo de apropriação das relações entre frações e estruturas rítmicas.

A interação social e a cooperação contribuem para a internalização de processos que ocorrem inicialmente no nível social passem a ocorrer no nível individual. A este respeito Vigotski (2007) afirma:

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Através do conceito de zona de desenvolvimento proximal podemos compreender melhor como a cooperação atua na atividade lúdica. Vigotski (2007) desenvolve a ideia de que o brincar cria zonas de desenvolvimento proximal pelo fato de ser constituído por regras e uma situação imaginária. Isso possibilita que a criança manifeste um comportamento mais avançado do que o habitual de sua idade através das interações sociais com outros indivíduos em seu ambiente cultural. Nesse sentido, as interações e a cooperação entre alunos e professor na situação de aprendizado têm um papel fundamental, pois provocam avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Acreditamos que essas interações sociais podem ser intensificadas se os jogadores estiverem em grupos ao invés de jogarem individualmente. Conforme afirma Elkonin (2009), na situação coletiva cada indivíduo pode demonstrar maior motivação manifestando um comportamento mais avançado e maior esforço para conseguir realizar a tarefa.

Os jogos *Viagem de Trem*, *Jogo da Equivalência* e *Jogo de Formar Compassos* também abordam a interpretação, constituindo-se como uma oportunidade de interação em grupo. Quando os jogadores executam as sequências formadas pelos cartões, a cooperação também pode ocorrer na interpretação, quando todos os participantes cantam juntos. Um jogador pode atuar como apoio para outro no momento da execução cantada de determinado padrão rítmico, na manutenção de um pulso regular durante toda a sequência ou também auxiliando a execução, interagindo de maneiras diferentes com voz, palmas ou instrumento.

Podemos pontuar a partir dos pressupostos teóricos de Vigotski (2007) que a exposição de um indivíduo à linguagem musical ou sua imersão em um ambiente musical por si só não gera condições suficientes para que se desencadeie um processo espontâneo de aprendizado dessa linguagem. Para que isto ocorra é imprescindível a intervenção de outros indivíduos através da mediação entre a linguagem musical e o indivíduo. O jogo configura-se então como um espaço propício para a promoção de processos de apropriação da linguagem musical

através das interações sociais envolvidas na atividade coletiva e da criação de possibilidades de mediação entre os indivíduos e esta forma de linguagem nesse contexto social.

3.2.2. OBSERVAÇÃO

Na segunda categoria apresentamos a análise dos jogos que evidenciam o aspecto da observação. A observação, enriquecida pelo caráter coletivo da atividade lúdica e pelas interações sociais, propicia o desencadeamento dos processos de autoavaliação e descentramento, cria referências para a imitação e possibilita o contato entre jogadores com diferentes graus de desenvoltura no mesmo nível de dificuldade e também entre jogadores em um jogo com diferentes níveis de dificuldade.

3.2.2.1. Apresentação dos jogos

O aspecto referente à observação será abordado através de uma seleção de seus jogos mais representativos. Os jogos que constituem este grupo de análise são o *Jogo de Cartões com Dado*, *Cartela de Compassos Simples*, *Jogo do Pastel*, *Mudança de Pulsação*, *Jogo da Esperteza* e *Compassos na Janela*.

Jogo de Cartões com Dado

FIGURA 6: *Jogo de Cartões com Dado*



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 118 do anexo deste trabalho. O jogo n.3 do terceiro capítulo, *Jogo de Cartões com Dado*, explora a execução de estruturas rítmicas de diversas maneiras. Segundo a sequência dos jogos apresentada no livro, esse jogo apresenta a passagem da escrita alternativa com linhas e pontos para o uso de figuras rítmicas e dos sons sem medida proporcional para os sons com relação proporcional entre si. A partir de um material simples composto por cartões com estruturas rítmicas, um dado e algumas sugestões de realização, é possível selecionar o grau de dificuldade das séries de cartões e os modos de execução, criando variações do mesmo jogo. A criação de múltiplas possibilidades de jogo permite que a observação ocorra de várias maneiras, permeando diferentes situações e contextos de interação entre os jogadores.

Cartela de Compassos Simples

FIGURA 7: Jogo *Cartela de Compassos Simples*

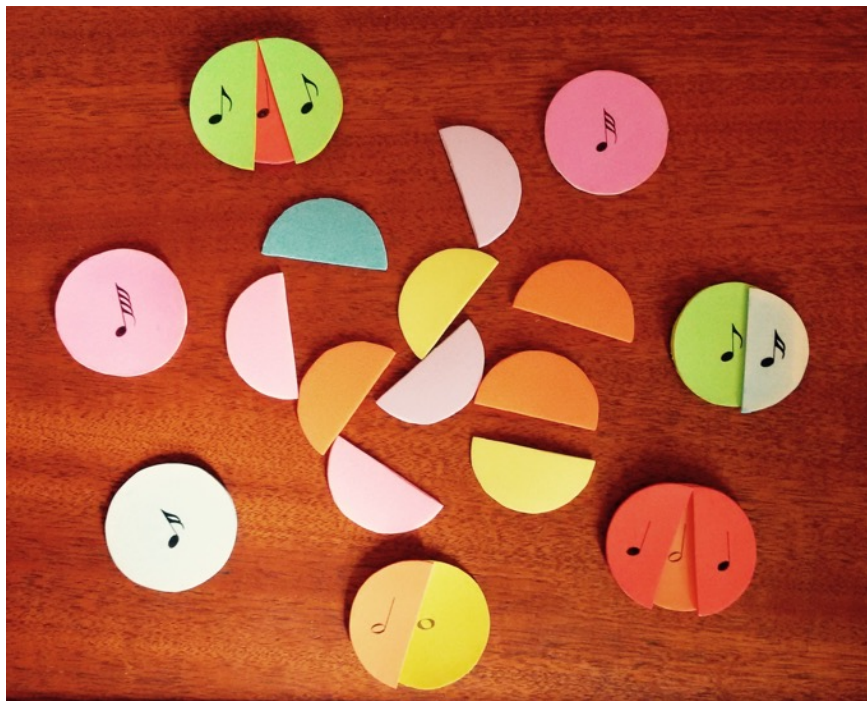


Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 121 do anexo deste trabalho. O jogo *Cartela de Compassos Simples*, n.10 do capítulo três, trabalha com a associação de estruturas rítmicas às fórmulas de compasso correspondentes. Nesse jogo, as fórmulas de compasso são apresentadas de duas formas, uma com o denominador representado pela figura da semínima e outra com o número quatro no denominador correspondendo à figura da semínima. Inicialmente a observação entre os jogadores já pode ocorrer na etapa de reconhecimento do número de pulsos da estrutura rítmica do cartão sorteado, quando ocorre o procedimento de contagem dos pulsos seguido pela verificação da possibilidade de correspondência deste resultado a alguma das frações de compasso da cartela. A etapa seguinte, na qual é realizada a correspondência entre as fichas de compasso e as frações da cartela, contempla um procedimento similar ao da etapa inicial, promovendo oportunidades para a criação de referências para a imitação e a atuação em uma situação coletiva propícia ao aprendizado.

Jogo do Pastel

FIGURA 8: *Jogo do Pastel*



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 123 do anexo deste trabalho. O jogo n.5 do capítulo quatro, *Jogo do Pastel*, apresenta pela primeira vez na sequência dos jogos do livro as relações de proporcionalidade exclusivamente entre as figuras e não por padrões rítmicos ou pela relação das figuras com a semibreve. Através da associação das figuras com suas metades correspondentes, representadas de forma visual e concreta pelos cartões redondos e pelos cartões em forma de semicírculo, a cada rodada é possível observar quais as relações possíveis ou não entre as figuras e suas metades. Dessa maneira, cada participante pode reconstruir as relações entre as figuras a partir de dois processos, a imitação e o descentramento, conforme discutiremos adiante.

Mudança de Pulsação

FIGURA 9: Jogo *Mudança de Pulsação*

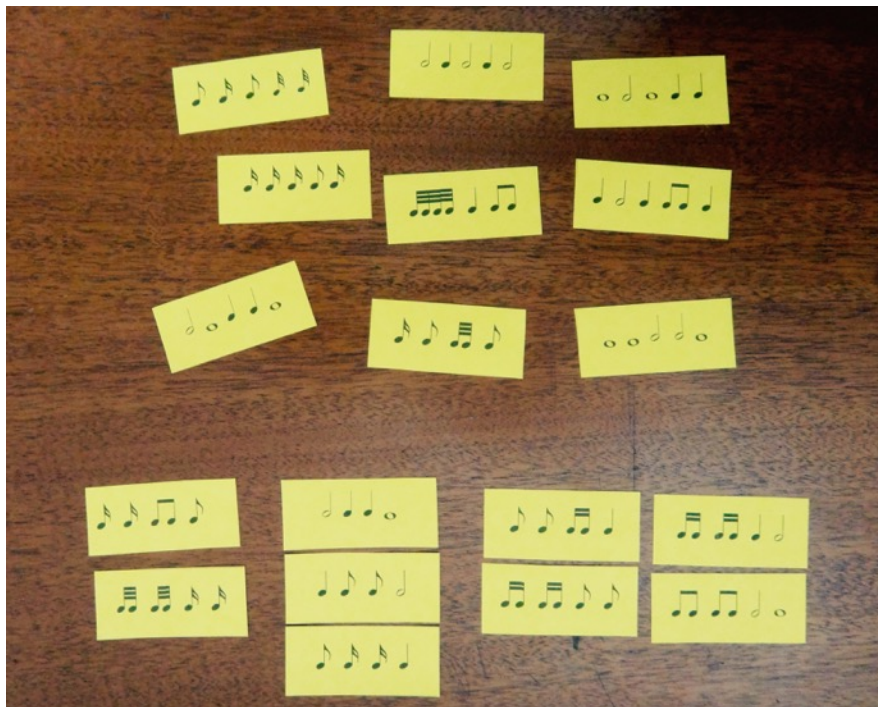


Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 124 do anexo deste trabalho. O jogo *Mudança de Pulsação*, n.7 do capítulo quatro, aborda o reconhecimento e a escrita de estruturas rítmicas com diferentes figurações. Neste jogo a observação pode acontecer desde a etapa inicial, que envolve a percepção auditiva de estruturas rítmicas para sua escrita. Os participantes podem observar como o jogador daquela rodada relaciona a estrutura rítmica ouvida com sua forma escrita, comparando o que observou com a sua maneira de interpretar e escrever os sons. Essa comparação conduz a uma autoavaliação, importante como um processo autônomo. Na segunda etapa, a mudança de unidade de tempo na escrita de estruturas rítmicas trabalha com a experimentação de diversas figurações e suas relações com uma mesma estrutura. Nesse momento, as relações entre as figuras estabelecidas pelos jogadores poderão ser observadas e assim, fornecer subsídios para uma reelaboração individual do que foi observado e sua imitação.

Jogo da Esperteza

FIGURA 10: *Jogo da Esperteza*



Fonte: Elaborado pela autora.

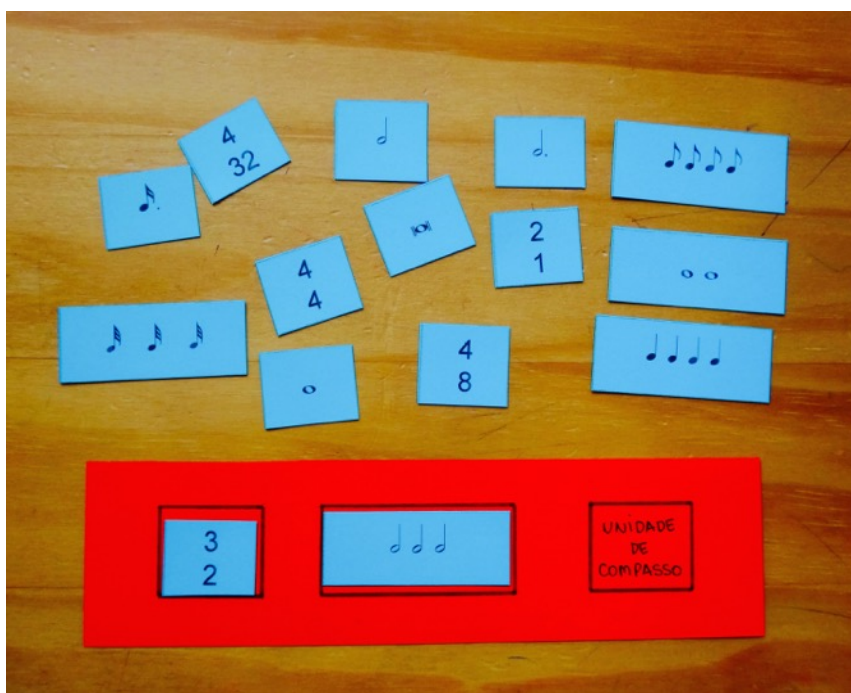
A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 124 do anexo deste trabalho. O *Jogo da Esperteza*, n.10 do capítulo quatro, trabalha com a percepção auditiva e a associação de diferentes formas de grafia para a mesma estrutura rítmica variando a unidade de tempo. Na etapa inicial do jogo, quando os participantes ouvem uma sequência rítmica cantada pelo professor e procuram reconhecer os cartões correspondentes, cada jogador não só associa o que percebeu auditivamente aos cartões dispostos como também observa e busca relacionar os cartões que escolheu com aqueles selecionados pelos outros. Essa comparação de respostas permite a associação de diferentes formas de representar uma estrutura rítmica, criando referências para a imitação num momento seguinte.

No momento final do jogo, quando os cartões são interpretados com voz, palmas ou instrumentos, os participantes têm a oportunidade de observar diferentes formas de interpretação dos cartões e perceber como o resultado sonoro se altera de acordo com a forma de interpretação escolhida (voz, palmas ou instrumentos). Esse momento pode se constituir como um espaço de observação e aquisição de

referências, que ao serem incorporadas ao repertório de cada participante poderão influenciar suas interpretações futuras através da imitação.

Compassos na Janela

FIGURA 11: Jogo *Compassos na Janela*



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 125 do anexo deste trabalho. O jogo n.13 do capítulo quatro, *Compassos na Janela*, trabalha com a associação entre fórmulas de compasso, compassos-chave e unidade de compasso. Nesse jogo, a unidade de compasso é apresentada na sequência de jogos do livro. Inicialmente, quando um participante tira o cartão que definirá os outros elementos correspondentes, cada jogador pode tentar descobrir com quais cartões é possível preencher a cartela do colega. A observação já acontece nesse momento em que se estabelecem as possibilidades de preenchimento das cartelas dos outros, e também a cada rodada quando os participantes verificam se um cartão descartado pode servir para a sua própria cartela ou para a de outro colega. O jogo também promove oportunidades para a imitação através da observação das cartelas entre os jogadores. À medida que as cartelas são preenchidas elas podem servir como uma referência das relações entre fórmulas de compasso, compassos-chave e

unidade de compasso, possibilitando que cada participante reconstrua essas relações e possa mais tarde imitá-las a partir desse referencial.

3.2.2.2 Análises e aspectos teóricos

A observação é um aspecto da atividade lúdica ligado a processos que se relacionam diretamente com o desenvolvimento. O jogo, como uma atividade de caráter coletivo que envolve grupos heterogêneos quanto às aquisições de conhecimento, cria situações de interação entre os participantes nas quais a observação é constante e se relaciona com o desencadeamento dos processos de imitação, autoavaliação e descentramento.

Zona de desenvolvimento proximal e imitação

Podemos refletir sobre como a imitação contribui para o desenvolvimento do indivíduo a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Este conceito fundamental da teoria de Vigotski nos propõe olhar para o desenvolvimento de forma prospectiva, ou seja, a partir das aquisições que estão em fase de amadurecimento ao invés daquelas já adquiridas. Dessa forma, a imitação é um importante indicativo dos comportamentos que estão em fase de aquisição, constituindo-se como uma importante referência para a elaboração de um planejamento de aula e de uma intervenção pedagógica que possam abranger mais do que as habilidades já adquiridas.

Como exemplo podemos citar os jogos *Cartela de Compassos Simples*, *Jogo do Pastel*, *Mudança de Pulsação*, *Jogo da Esperteza* e *Compassos na Janela*, que tratam da associação das relações de proporcionalidade entre figuras rítmicas ou de correspondência entre fórmulas de compasso e figuras rítmicas. Nos jogos *Jogo do Pastel*, *Mudança de Pulsação* e *Jogo da Esperteza*, a partir da observação das relações possíveis ou não entre as figuras estabelecidas por cada jogador, a cada rodada os participantes que observam têm a oportunidade de reconstruir as relações estabelecidas entre as figuras e imitá-las em uma próxima rodada. Já nos jogos *Cartela de Compassos Simples* e *Compassos na Janela*, a observação das cartelas preenchidas pode servir como uma referência das relações entre fórmulas de compasso e figuras rítmicas, organizadas como estruturas rítmicas ou

compassos-chave e unidade de compasso de acordo com o jogo, possibilitando que cada participante reelabore essas associações e possa mais tarde imitá-las a partir desse referencial.

Vigotski (2007a) afirma que um indivíduo só é capaz de imitar uma ação que está dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. A partir desta afirmação podemos pensar que a manifestação do comportamento de imitação é um dado bastante relevante para que o professor possa refletir sobre suas interações e intervenções durante o jogo e também sobre o planejamento das aulas. Nesses jogos, as relações entre as figuras e as associações a fórmulas de compasso que forem imitadas por um jogador são um indicativo de que, se estão sendo imitadas, estão em fase de amadurecimento.

Assim, através da imitação e da observação os jogadores conseguem realizar ações que estão além de suas capacidades, contribuindo para o aprendizado e interferindo nas zonas de desenvolvimento proximal entre si. A esse respeito Vigotski afirma: “numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (VIGOTSKI, 2007a, p.101).

No momento de interpretação das estruturas rítmicas, nos jogos *Jogo de Cartões com Dado*, *Mudança de Pulsação* e *Jogo da Esperteza*, tanto na realização individual quanto na execução em conjunto da sequência formada pelos cartões, a execução e a observação da sequência de estruturas rítmicas são combinadas e acontecem simultaneamente. Um jogador poderá se apoiar em outro, observando como este executa uma determinada estrutura rítmica ou modo de execução que ainda não domina ao mesmo tempo em que executa o que sabe e pode estar sendo observado por outro jogador.

Nos jogos dessa categoria os participantes têm a oportunidade de acompanhar através da observação o modo como cada jogador interage com os conteúdos, como a contagem da pulsação e a execução de estruturas rítmicas, o estabelecimento de relações entre figuras rítmicas e a associação entre estruturas rítmicas e suas fórmulas de compasso correspondentes. Dessa maneira, criam referenciais para reelaborar o raciocínio de associação e imitá-lo.

No *Jogo de Cartões com Dado*, os jogadores podem ter contato com diferentes níveis de dificuldade através da seleção de mais de uma série de cartões

para o mesmo jogo. Nesse caso têm-se jogadores que optarão por executar uma determinada série e outros que escolherão realizar outra, assim como aqueles que poderão realizar as duas séries. Surge dessa maneira uma oportunidade para que os jogadores que ainda executam uma série mais fácil possam observar os que já executam uma série mais avançada, assim como aqueles que realizam a série mais avançada possam rever e ficar mais fluentes nas séries mais elementares. A observação ocorre de múltiplas formas, tanto no mesmo nível de dificuldade como entre níveis diferentes. Além dos jogadores mais avançados atuarem como mediadores entre os iniciantes e os elementos rítmicos das estruturas mais avançadas, os jogadores iniciantes também se constituem como uma referência de comparação no processo de autoavaliação dos jogadores mais avançados. Contemplando diferentes graus de dificuldade simultaneamente essa variação do jogo também cria maior interesse para todos os jogadores, por não ficar demasiadamente fácil para alguns ou difícil para outros, e possibilitar dessa forma maior envolvimento entre jogadores com variados graus de desenvoltura numa mesma situação lúdica.

Vigotski (2007a) reavalia a imitação no processo de aprendizado para além de uma atividade puramente mecânica, colocando-a como uma reelaboração individual do que é observado nos outros. A relação estabelecida entre os participantes como mediadores entre o conhecimento e o indivíduo através da imitação também exerce uma grande influência na internalização de processos intersíquicos. A este respeito Vigotski (2007a, p.100) afirma: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

No jogo *Mudança de Pulsação*, a mudança de unidade de tempo na escrita de estruturas rítmicas possibilita a experimentação de diversas figurações e suas relações com uma mesma estrutura. Nesse momento, as relações entre as figuras estabelecidas pelos jogadores poderão ser observadas e, assim como no momento anterior, fornecer subsídios para uma reelaboração individual do que foi observado e sua imitação.

No *Jogo da Esperteza*, assim como no *Jogo de Cartões com Dado e Mudança de Pulsação*, quando os cartões são interpretados com voz, palmas ou instrumentos, os participantes têm a oportunidade de observar diferentes formas de

interpretação dos cartões e perceber como o resultado sonoro se altera de acordo com a forma de interpretação escolhida (voz, palmas ou instrumentos). Esse momento pode se constituir como um espaço de observação e aquisição de referências, que sendo incorporadas ao repertório de cada participante poderão influenciar suas interpretações futuras através da imitação.

Através dessas interações entre os jogadores, aqueles que têm maior domínio do conteúdo podem atuar como mediadores entre esse conteúdo e os jogadores menos experientes, atuando em sua zona de desenvolvimento proximal e provocando avanços no aprendizado. Dessa forma, a imitação constitui-se como uma maneira para a internalização de processos intersíquicos. A respeito do processo de internalização Vigotski afirma:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 2007a, p.57-58).

Dessa maneira, Vigotski coloca que no desenvolvimento da criança todas as funções aparecem inicialmente no nível social ou interpsicológico e depois passam para o nível individual ou intrapsicológico, originando-se das relações entre os indivíduos. Nesse contexto, a atividade lúdica possibilita a internalização dos conteúdos, contribuindo para que aqueles processos que ocorrem inicialmente entre os jogadores ou em um nível intersíquico, passem a ocorrer individualmente ou em um nível intrapsíquico.

Autoavaliação e descentramento

Outro aspecto relacionado à imitação é a conduta arbitrada e a autoavaliação. Elkonin (2009) ressalta a evolução da conduta arbitrada como um dos aspectos do desenvolvimento psíquico dentre os quais o jogo tem um impacto determinante. Afirma que a conduta arbitrada é um tipo de conduta caracterizada pela presença de um modelo e pela verificação da imitação deste modelo. Essa comprovação do modelo se apoia inicialmente na situação e nos participantes do jogo. Nesse sentido, podemos afirmar que a autoavaliação surge como uma decorrência da observação na situação coletiva do jogo.

Nos jogos desta categoria de análise podemos constatar diversas situações propícias à comparação de respostas como por exemplo, nos jogos *Cartela de Compassos Simples*, *Jogo do Pastel* e *Mudança de Pulsação* que trabalham com a associação de cartões ou fichas. No jogo *Cartela de Compassos Simples*, cada jogador pode comparar suas associações entre fórmulas de compasso e figuras rítmicas com as dos colegas. Já no *Jogo do Pastel*, os jogadores podem verificar a correspondência entre os cartões associados às metades de cada figura. No jogo *Mudança de Pulsação*, o reconhecimento auditivo das estruturas rítmicas cantadas e a escrita com diferentes unidades de tempo permite que os participantes observem como o jogador daquela rodada faz a correspondência entre a percepção auditiva das estruturas rítmicas e sua escrita, comparando com seu modo de reconhecer e escrever os sons. Essa comparação conduz a uma autoavaliação, importante como um processo autônomo. O próprio jogador ao confrontar sua resposta com a do outro pode avaliar as possibilidades de escrita do que foi percebido auditivamente, tirando suas próprias conclusões para encontrar uma resposta.

Leontiev (1998) também aborda a autoavaliação destacando sua importância psicológica como um processo no qual a criança avalia seu desempenho por si própria. Através da observação dos outros e da comparação de suas habilidades e possibilidades com a de outras crianças, realiza uma avaliação autônoma e independente de outras pessoas e avaliações. Assim, essa autoavaliação se constitui como um processo ativo, uma elaboração consciente da criança que passa a julgar suas ações ao invés de restringir-se às avaliações dos outros.

Nos jogos que envolvem a interpretação de estruturas rítmicas, como os jogos *Jogo de Cartões com Dado*, *Mudança de Pulsação* e *Jogo da Esperteza*, os jogadores são expostos a diversos modos de realização musical. Cada jogador poderá observar os outros executando estruturas rítmicas de um mesmo nível de dificuldade, com maior ou menor fluência de acordo com a desenvoltura rítmica de cada um. É possível criar algumas variações de dificuldade para uma mesma série de cartões de acordo com a forma de execução escolhida dentre as sugestões, como no *Jogo de Cartões com Dado*, desenvolvendo a percepção e a execução de um ritmo dentro da regularidade do pulso. O *Jogo de Cartões com Dado*, ao

envolver a experimentação de dois aspectos rítmicos simultaneamente (o ritmo através de diferentes durações e a pulsação como um elemento regular), configura-se como uma situação na qual um jogador pode ter mais facilidade em executar um cartão de uma forma do que outra, como por exemplo, realizando melhor um cartão cantando o ritmo e batendo a pulsação com palmas do que batendo a pulsação com uma das mãos e o ritmo com a outra. Dessa maneira, nesses jogos cada jogador pode observar a execução dos outros e comparar com sua forma de execução, criando referências para o processo de autoavaliação.

Outro aspecto do jogo que também podemos relacionar com a observação é o descentramento. Este conceito nos permite pressupor que um jogador possa assumir novos pontos de vista e adotar outros critérios além dos seus, como afirma Elkonin (2009). Através de análises dos estudos experimentais sobre o egocentrismo cognitivo de Piaget e Nedospásova, definido por Elkonin (2009, p.408-409) como o "predomínio da própria postura da criança em seu pensamento e da impossibilidade de adotar a do outro e admitir a existência de outros critérios", é desenvolvida a ideia de que o jogo é uma prática que promove o descentramento. Destacando a importância do jogo para o desenvolvimento intelectual a partir deste aspecto, Elkonin apresenta a seguinte ideia:

[no jogo] muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis. Essa mudança oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais (ELKONIN, 2009, p.413).

Dessa forma, a observação se relaciona com a capacidade de assumir novos pontos de vista e adotar outros critérios na situação lúdica, constituindo-se como um aspecto determinante para o desenvolvimento.

Nos jogos dessa categoria, a observação também pode contribuir, por exemplo, para a assimilação das correspondências entre as figuras através do processo de descentramento. No *Jogo do Pastel*, aquele jogador que observar os outros, tanto no momento do sorteio das cartas quanto no da busca das relações entre as figuras, pode assumir o ponto de vista de quem está jogando, desenvolvendo as assimilações necessárias e também admitindo os critérios do ponto de vista do outro. Assim, é capaz de estabelecer as relações possíveis entre

os cartões do outro para aquela jogada, superando o pensamento restrito aos seus cartões.

No *Jogo da Esperteza*, a comparação de respostas entre os jogadores possibilita a associação de diferentes formas de representação de uma mesma estrutura rítmica. Assim, um participante pode assumir outros pontos de vista além do próprio na realização dessas comparações e o grupo de cartões correspondente a uma estrutura rítmica pode ser interpretado a partir do referencial de vários jogadores. Da mesma forma, no jogo *Compassos na Janela*, o jogador pode pensar com quais cartões é possível preencher tanto a sua cartela quanto a dos outros, além de conferir para quais cartelas os cartões descartados podem servir. Assim, pode estabelecer a partir do ponto de vista dos outros jogadores relações referentes não somente à sua cartela, mas também às cartelas dos outros participantes.

3.2.3. PARTICIPAÇÃO ATIVA

A terceira categoria de análise proposta é a participação ativa. Nesta categoria, buscamos evidenciar as características da apropriação da linguagem musical como um processo ativo. Para este grupo selecionamos os jogos que oferecem mais oportunidades de atuação do aluno não só como jogador, mas também no desempenho de atividades muitas vezes concentradas apenas no professor, como sortear e cantar os cartões no bingo ou realizar ditados. Nesse momento de "troca de papéis" entre aluno e professor podemos observar aspectos da atividade lúdica como a submissão às regras para cumprir a função designada e o autocontrole. Notamos também que essa situação propicia o estabelecimento de uma relação de interação entre todos, jogadores e professores, valorizando as experiências individuais e criando um espaço de trocas e manifestação do conhecimento. Nesse sentido, contraria-se uma postura de superioridade quanto à detenção do saber na relação entre o professor e o aluno. Nessa categoria ainda incluímos jogos que podem ser produzidos pelos alunos. Acreditamos que a confecção do próprio material, além de aumentar as oportunidades de manipulação da linguagem musical, cria vínculos afetivos, possibilita a manifestação de habilidades e a incorporação de outros conhecimentos dos alunos.

3.2.3.1. Apresentação dos jogos

Os jogos mais representativos da participação ativa selecionados para análise nessa terceira categoria são: *Jogo da Troca*, *Bingos Rítmicos* e *Par de Figuras e Pausas* e o *Jogo dos Compassos Variados*.

Jogo da Troca

FIGURA 12: *Jogo da Troca*



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 119 do anexo deste trabalho. O jogo n.4 do capítulo três, intitulado *Jogo da Troca*, trabalha o reconhecimento auditivo e visual de estruturas rítmicas a partir de seus padrões rítmicos. É composto por "cartões-ritmo" que contém, cada um, um padrão rítmico correspondente a um pulso (que nesta etapa é igual a uma semínima) e "cartões-pulso" com uma semínima cada. De acordo com o que é cantado os "cartões-ritmo" são combinados formando diferentes estruturas rítmicas ao longo do jogo. A diversidade de padrões rítmicos dos cartões, que engloba desde padrões simples como duas colcheias até padrões mais complexos com contratempo, possibilita a

variação e a seleção do grau de dificuldade de acordo com o grupo de cartões escolhidos para cada jogo.

Nesse jogo, a escrita do pulso e a escrita a duas vozes aparece pela primeira vez na sequência dos jogos do livro. O pulso, representado pela semínima nos “cartões-pulso”, além de ser vivenciado através de sua execução é também representado graficamente, o que contribui para a assimilação visual desse elemento que aparece escrito poucas vezes nos capítulos três e quatro do livro.

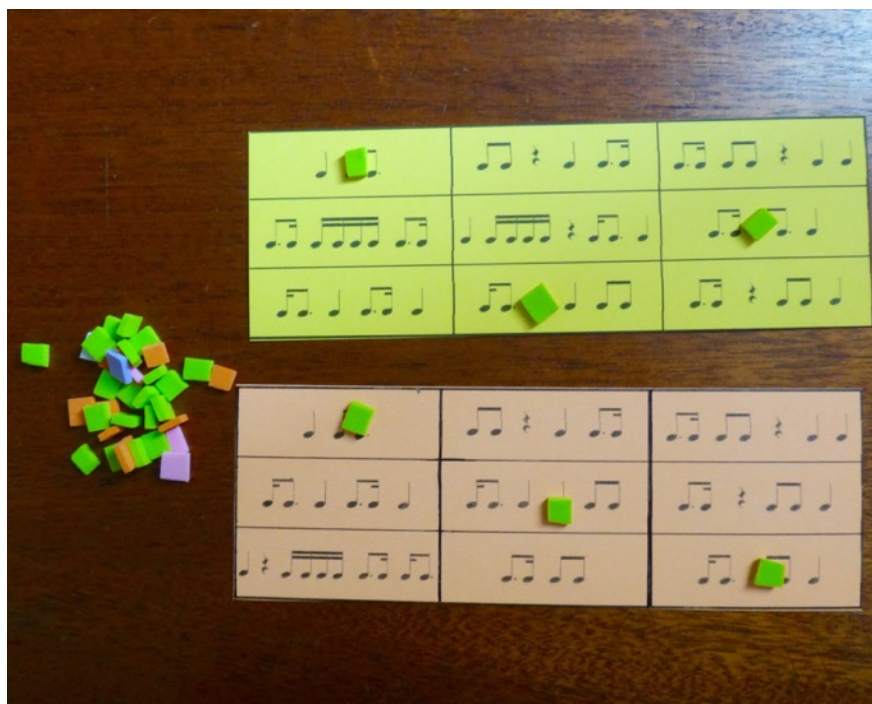
Além disso, a escrita a duas vozes contempla a leitura do ritmo e do pulso de forma simultânea, permitindo não só a prática de uma leitura horizontal de cada voz, mas também de uma leitura vertical das duas vozes. Dessa maneira, os jogadores podem estabelecer relações entre as figuras rítmicas através dos padrões rítmicos e do pulso, além de desenvolver a percepção auditiva e visual dos dois elementos rítmicos em conjunto.

Uma possibilidade que pode ser explorada no *Jogo da Troca* é a confecção dos cartões do jogo com os alunos, permitindo a experiência com a grafia musical e as relações de proporcionalidade entre as figuras e os padrões rítmicos ao dimensionar os cartões com tamanhos proporcionais.

A proposta de montagem escrita das estruturas rítmicas exercita a memória auditiva e a leitura através da associação de sons às figuras rítmicas. Dessa maneira, funciona como um pequeno ditado, no qual a cada rodada o padrão rítmico correspondente a um pulso é trocado e deve ser identificado pelos jogadores. Esse jogo possibilita também que o aluno desempenhe a tarefa conferida inicialmente ao professor, de cantar as estruturas rítmicas e propor a troca de um padrão rítmico a cada rodada.

Bingos Rítmicos


FIGURA 13: Jogo *Bingos Rítmicos*



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 119 do anexo deste trabalho. O jogo *Bingos Rítmicos*, n.6 do capítulo três, aborda o reconhecimento auditivo e visual de estruturas rítmicas. O tradicional jogo de bingo é usado nessa proposta em sua versão musical e é o primeiro da sequência de jogos do livro que trabalha com elementos rítmicos, sendo que além dessa outras versões de bingos musicais são propostas ao longo dos capítulos.

Além do trabalho de identificação auditiva e visual das estruturas rítmicas, essa proposta de bingo permite também a exploração de diferentes timbres na execução sonora das estruturas das cartelas a serem reconhecidas. Dessa forma, o reconhecimento rítmico não fica restrito a uma gama limitada de timbres e os jogadores podem ampliar sua percepção rítmica através da criação de associações entre dois elementos, o ritmo e o timbre. A leitura e a interpretação das sequências, sugerida ao final do jogo pelas autoras, também pode ser um momento para a experimentação de combinações de ritmo e timbre, resultando na ampliação das possibilidades de realização musical.

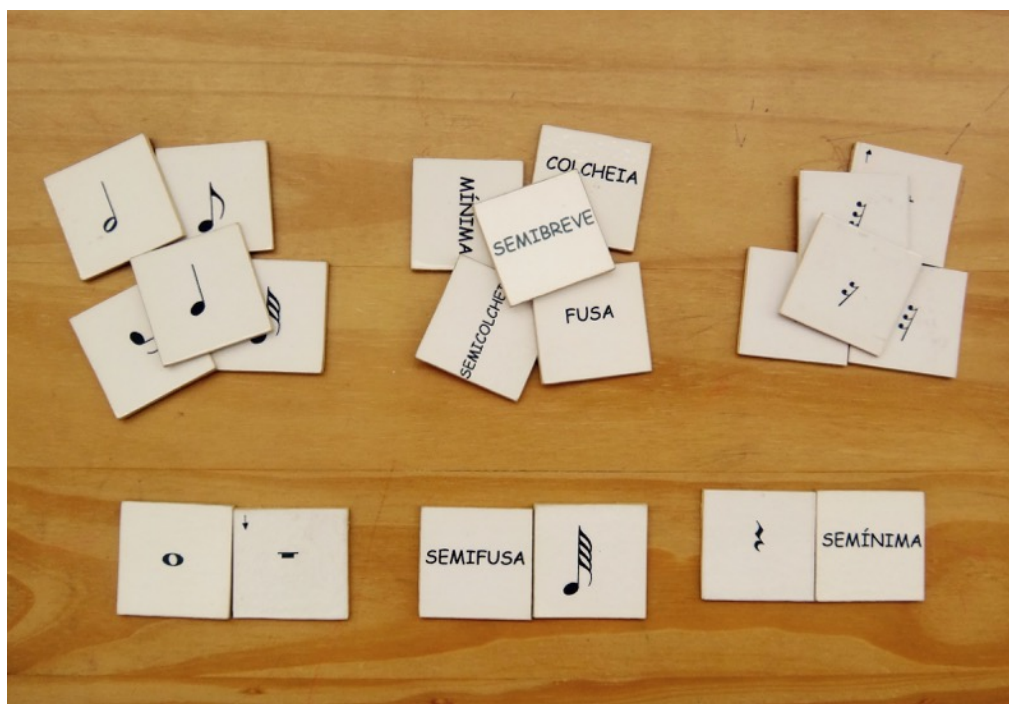
As cartelas contemplam diferentes níveis de dificuldade, representados por séries com determinados padrões rítmicos, conforme sugerido pelas autoras. Dessa maneira, o jogo pode ser proposto em diferentes momentos do processo de apropriação da leitura musical e pode tanto ficar mais complexo, de acordo com o nível das cartelas selecionadas, quanto pode ser repetido focando os padrões de um nível específico. Acreditamos ser interessante também que a escolha das cartelas não siga necessariamente a ordem de dificuldade proposta, mas possa ser alterada de acordo com as experiências musicais dos jogadores abordando os ritmos que estes já vivenciaram musicalmente. Por exemplo, considerando que os jogadores já tenham vivenciado padrões rítmicos de músicas brasileiras as cartelas que contém ritmos sincopados (como o padrão ) já podem ser utilizadas em uma primeira experiência com o jogo. Desse modo, a vivência musical dos jogadores possivelmente permitirá que os ritmos sejam compreendidos com facilidade apesar da subversão da ordem de dificuldade, pela existência de relações com as experiências musicais anteriores de cada um. Pensamos que a ordem estabelecida teoricamente e proposta pelo livro deva ser pensada e adequada às especificidades de cada situação, cabendo ao educador observar atentamente e avaliar de maneira consciente *como* e *quando* realizar alterações positivas e pertinentes na sequência original.

Outra possibilidade do jogo *Bingos Rítmicos* é a de propor o sorteio dos cartões com as estruturas rítmicas a serem marcadas. O sorteio não é sugerido na proposta original do livro, mas acreditamos que o uso de cartões para um sorteio das estruturas rítmicas também pode auxiliar os jogadores no desempenho de funções destinadas inicialmente ao professor, como sortear e cantar as estruturas rítmicas. A dinâmica desse jogo possibilita que os alunos troquem de função com o professor, desempenhando funções como sorteio e canto.

O fato de ser composto por materiais simples e de fácil confecção, sendo uma cartela e peças para marcar, podendo ser adicionados cartões para sorteio, torna a produção do jogo acessível aos alunos.

Par de Figuras e Pausas

FIGURA 14: Jogo do Par de Figuras e Pausas



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 121 do anexo deste trabalho. Os jogos referentes à segunda parte do capítulo três têm como foco a apresentação e a memorização dos nomes e pausas das figuras rítmicas, ainda sem abordar as relações proporcionais entre as figuras. Nessa parte, são propostos jogos de formação de pares e de cartelas para a associação de cartões com figuras rítmicas, nomes e pausas. Considerando que o aluno já teve contato com as figuras, suas nomenclaturas e pausas nos jogos anteriores e também em outras experiências musicais além dos jogos, essa parte pode ser pensada como um momento de apresentação da associação entre a representação rítmica e sua nomenclatura correspondente.

Destacamos que apesar da relação entre os elementos (figuras, pausas e nomes) ser introduzida apenas a partir dessa parte do capítulo, a exposição à representação gráfica das figuras e a referência às mesmas através de sua nomenclatura nos jogos e momentos anteriores já é uma primeira forma de aproximação do aluno com esses elementos do vocabulário musical. O contato que precede a apresentação formal desse vocabulário é fundamental, pois ao ocorrer

através do uso no discurso musical torna-se parte da vivência do aluno com esses elementos, constituindo uma etapa essencial para o momento proposto com os jogos dessa parte.

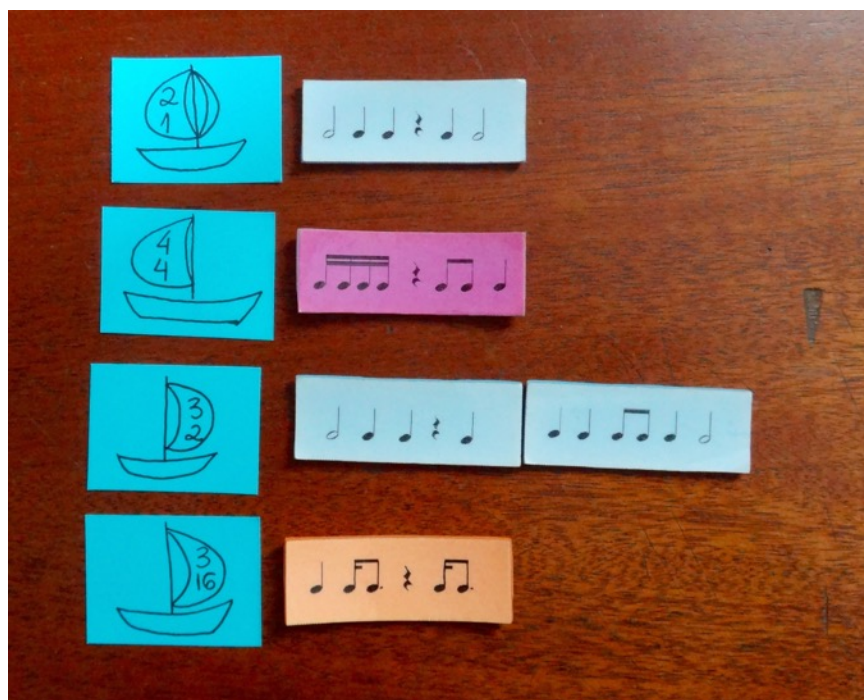
O jogo *Par de Figuras e Pausas*, n.11 do capítulo três, apresenta as figuras rítmicas, seus nomes e pausas e visa trabalhar as associações entre esses três elementos. A proposta inicial do jogo é a formação de pares com figuras e nomes, figuras e pausas ou nomes e pausas, possibilitando variações de acordo com a escolha dos elementos que formarão o par. Outra proposta que pode ser realizada com o mesmo material desse jogo e é bastante próxima da ideia original é que os cartões sejam utilizados para um jogo da memória, com os mesmos grupos de pares, ou de tri-memória utilizando as três categorias de cartões.

De acordo com os grupos de cartões escolhidos para o jogo e com a modalidade escolhida, formação de pares ou memória, o nível de dificuldade do jogo pode ser variado, permitindo que o mesmo jogo seja proposto em diferentes etapas do aprendizado sem que seja necessariamente repetido com a mesma configuração, podendo assim ser organizado de modo acessível a todos os jogadores.

Uma forma de ampliar a experiência dos alunos com esse jogo é a troca de um dos alunos com o professor, que poderá atuar auxiliando os outros jogadores a formarem as combinações entre o cartões. Outra maneira de explorar esse jogo é através de sua confecção pelos alunos, abordando a grafia musical e as relações entre os nomes, figuras e pausas.

Jogo dos Compassos Variados

FIGURA 15: Jogo dos Compassos Variados



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 125 do anexo deste trabalho. O *Jogo dos Compassos Variados*, n.15 do capítulo quatro, tem como objetivo a associação de fórmulas de compasso a estruturas rítmicas variadas. Envolvendo momentos de reconhecimento auditivo e visual, execução e variação das estruturas rítmicas, a participação ativa do jogador é um aspecto presente no contexto dessa proposta.

Nesse jogo, as fórmulas de compasso representadas pelos cartões com barcos são associadas à estruturas rítmicas com quantidades de pulsos variadas. Ao reconhecer a quantidade de pulsos de um cartão e relacioná-lo a uma determinada fórmula de compasso, o jogador também está exercitando a associação de diferentes formas de grafia, representadas pelas estruturas rítmicas, para um mesmo tipo de compasso. Outra maneira de participação é quando um dos jogadores desempenha o papel inicialmente conferido ao professor, verificando as combinações de cartões e também cantando sequências para identificação. A estrutura material desse jogo também possibilita sua produção pelos alunos, abordando as relações entre fórmulas de compasso e estruturas rítmicas variadas.

De maneira similar ao jogo *Viagem de Trem*, outro aspecto da atividade lúdica contemplado nesse jogo é a situação imaginária, presente na associação de cartões com estruturas rítmicas e de fórmulas de compasso à elementos da realidade como barcos. Tais elementos propiciam a ampliação das possibilidades de aprendizado de maneira contextualizada através da imaginação no jogo, criando também um espaço de troca e manifestação de experiências dos alunos indo, portanto, além de uma abordagem restrita aos conteúdos musicais.

3.2.3.2. Análises e aspectos teóricos

Consideramos para a análise dos jogos da terceira categoria a abordagem de três aspectos que serão apresentados a seguir: o aluno como sujeito ativo, a possibilidade de “troca” entre aluno e professor e a confecção de jogos.

Sujeito ativo

Vigotski (2007a) considera o indivíduo como um ser que se constitui socioculturalmente em um processo histórico de desenvolvimento, destacando a influência do ambiente e das interações sociais como fatores fundamentais desse processo. Assim, evidencia o caráter ativo do indivíduo em seu processo de desenvolvimento, pontuando que o sujeito não está subordinado às condições oferecidas pelo ambiente e nem aos processos de maturação do próprio organismo. É através da interação com o meio e com outros indivíduos que o sujeito se apropria da cultura de forma mediada, em um processo de reconstrução e reelaboração daquilo que lhe é transmitido.

Nesse sentido, o contexto do jogo envolve aspectos que promovem a interação entre os alunos e a participação ativa dos mesmos no contato com a linguagem musical, como através da execução de cartões, da realização de associações, da observação dos colegas, da verificação de respostas e da cooperação entre jogadores, favorecendo o processo de apropriação da linguagem musical.

Por exemplo, os jogos *Jogo da Troca*, *Bingos Rítmicos* e *Jogo dos Compassos Variados* envolvem a leitura e a interpretação de estruturas rítmicas, possibilitando a experimentação de diferentes formas de execução. Uma mesma

sequência rítmica pode ser interpretada de diferentes maneiras, colocando os alunos diante de diferentes possibilidades de escolha como, por exemplo, o uso de palmas, da voz ou de um instrumento disponível. Assim o jogador realiza suas próprias escolhas interpretativas e as integra às escolhas dos colegas, assumindo uma postura ativa e não restrita à reprodução de modelos. O jogo *Par de Figuras e Pausas* aborda a associação de nomes e pausas das figuras rítmicas, podendo ser explorado de maneira ativa pelos alunos através da observação, da cooperação nas jogadas entre colegas e do contato através da utilização da linguagem musical.

O *Jogo da Troca* propõe a formação de estruturas rítmicas através da combinação e alteração de padrões rítmicos, diferente dos jogos *Jogo de Cartões com Dado* e *Bingos Rítmicos*, que trabalham com estruturas rítmicas prontas. A escolha de um padrão rítmico para ser alterado na estrutura rítmica formada pressupõe a antecipação do que será cantado e a visualização mental do cartão que deve ser substituído, permitindo ao jogador a articulação de diversos aspectos da linguagem musical e sua grafia.

Vigotski (2007a) afirma que a internalização das características humanas ou funções psicológicas superiores é caracterizada pelo estabelecimento de uma relação dialética entre o sujeito e o meio, originando-se das relações entre os indivíduos. As ações que inicialmente aparecem num plano interpessoal, ou social, ao serem internalizadas passam a ocorrer num plano intrapsicológico, ou individual. A esse respeito Góes (2000) destaca que o plano interpessoal não se refere apenas ao outro, mas a um plano de relação do indivíduo com o outro. Assim, ressalta que o indivíduo não é passivamente moldado pelo ambiente, mas participa ativamente da construção de seu conhecimento. Nesse processo, a ação do indivíduo sobre o objeto é socialmente mediada e essa interação entre o indivíduo e o objeto é colocada como um aspecto central no processo de internalização do conhecimento.

Nesse sentido, a participação ativa do aluno não se restringe apenas à sua jogada individual, mas também à observação das jogadas dos colegas. Por exemplo, no *Jogo dos Compassos Variados*, o aluno atua reconhecendo a quantidade de pulsos de um cartão e interpretando as fórmulas de compasso para associá-las. A observação dos outros jogadores também pode ser considerada como um processo ativo do sujeito, assim como os momentos de cooperação entre os jogadores. Ao pensar na resposta da jogada do colega, sendo solicitado ou não para

se manifestar, o jogador também está pensando nas relações entre fórmulas de compasso e estruturas rítmicas. No momento final, quando os jogadores executam as sequências formadas por cartões correspondentes ao mesmo barco, todos os jogadores interagem cantando juntos.

“Troca” entre aluno e professor

O educador musical ao incorporar o uso de jogos em sua proposta pedagógica pode explorar diversas formas de mediação da linguagem musical através do contexto lúdico, inclusive a possibilidade de colocar os alunos no desempenho de tarefas que costumam ser concentradas no professor, como sortear e cantar os cartões no bingo ou realizar ditados.

Os jogos selecionados para análise nessa categoria apresentam procedimentos simples de realização, exigindo do aluno que desempenha o papel de professor o domínio do conteúdo abordado e a habilidade de realizar sugestões e corrigir os outros jogadores. Dentre os jogos desse grupo, os jogos *Par de Figuras e Pausas* e *Jogo dos Compassos Variados* envolvem a associação de cartões ou fichas em pares ou combinações cujo conteúdo aborda figuras, nomes e pausas, além da correspondência entre fórmulas de compasso e estruturas rítmicas. Nesses jogos, o aluno que troca com o professor necessita dominar o conteúdo abordado e ter a habilidade de realizar sugestões e corrigir os outros jogadores. No entanto, os jogos *Jogo da Troca* e *Bingos Rítmicos* envolvem também a realização de estruturas rítmicas, além do domínio do conteúdo e a correção de respostas. No *Jogo da Troca*, o aluno que troca com o professor deve propor e cantar uma nova estrutura rítmica a cada rodada e no jogo *Bingos Rítmicos* deve sortear ou escolher dentre as cartelas uma estrutura rítmica para ser cantada.

Nesse contexto, a situação de “troca de papéis” entre aluno e professor também pode ser relacionada a uma fase inicial da evolução do jogo na idade pré-escolar, caracterizada pelo jogo de enredo com papéis ou “faz de conta”. Conforme aponta Elkonin (2009), o jogo protagonizado evolui de uma situação imaginária explícita com regras latentes para os jogos com regras na idade escolar, nos quais as regras são explícitas e a situação imaginária e os papéis estão contidos de forma latente. A “troca de papéis” entre aluno e professor possibilita o estabelecimento de uma relação não hierarquizada, baseada na interação entre todos como mediadores

da linguagem musical. Ao considerar o caráter dialético do processo de ensino-aprendizado e o aluno como sujeito ativo nesse processo, o desempenho de atividades que em outros contextos são reservadas apenas ao professor permite que o aluno amplie suas possibilidades de relação com o objeto de conhecimento, ou seja, com a linguagem musical. Dessa maneira, são valorizadas as experiências individuais e é criado um espaço de trocas e manifestação do conhecimento. Também se subverte um modelo no qual o aprendizado é considerado um processo de transmissão de conhecimentos, que coloca o professor como detentor do saber e o aluno como receptor passivo desse conhecimento, resultando em uma relação assimétrica na qual o professor é superior ao aluno.

Dentre os aspectos envolvidos no momento de "troca de papéis" entre aluno e professor podemos destacar o envolvimento de duas características da atividade lúdica, sendo elas a submissão às regras e o autocontrole, conforme abordaremos a seguir.

Submissão às regras e autocontrole

Vigotski (2007), ao analisar o processo de evolução dos jogos, afirma que a submissão às regras se relaciona à capacidade de domínio do comportamento e autocontrole em função do alcance de um propósito definido. Assim, a criança ao longo de seu desenvolvimento aprende a controlar seus impulsos mais imediatos para submeter-se às regras, obtendo dessa maneira uma satisfação ainda maior.

Elkonin (2009) cita como exemplo da conduta das crianças em face às regras de um experimento com o jogo "esconde-esconde". O experimentador brinca com duas crianças que devem se esconder juntas, uma mais nova de três anos e uma mais velha de seis anos. Ao fingir não encontrá-las, ouve a criança mais nova tentando desistir, fazendo barulho para que fosse encontrada e a mais velha tentando impedi-la, pedindo que ficasse em silêncio. Através desse experimento podemos perceber que para a criança mais nova é mais difícil acatar a regra e o prazer da brincadeira está em se esconder e ser encontrada, diferentemente da criança mais velha, que tem como interesse principal sujeitar-se à regra. Conforme analisa Elkonin, o desenvolvimento da obediência à regra passa de sua transgressão como resultado da realização do impulso imediato para o acatamento à regra e controle do conflito com o impulso de maneira consciente.

Ao discutir sobre o comportamento da criança na situação lúdica, Vigotski (2007b) pontua que a submissão às regras que na vida seriam inviáveis, na situação do jogo tornam-se possíveis. Nesse contexto afirma:

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (VIGOTSKI, 2007b, p.35).

Assim como no jogo, podemos observar que o aluno ao desempenhar o papel do professor estará agindo de acordo com determinadas regras, motivado a agir de acordo com o comportamento de professor. Diferente da posição como aluno, aquele que estiver como professor deverá estar atento a diversas tarefas como a condução do jogo, a realização de ditados, a ajuda aos jogadores, a explicação do jogo ou de conteúdos abordados, ajustando-se à realização das mesmas de acordo com a função de professor.

Vigotski (2007, p.124) pontua que “na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras).” A partir dessa afirmação, podemos perceber que o brinquedo não é uma atividade que se acaba repentinamente, mas cria novas relações entre a situação pensada e a situação real e ao longo do desenvolvimento vai adquirindo outros sentidos para o indivíduo.

Aspectos envolvidos na "troca de papéis"

Os jogos dessa categoria de análise envolvem tanto a associação de cartões e fichas quanto a execução de estruturas rítmicas. Os jogos *Par de Figuras e Pausas* e *Jogo dos Compassos Variados*, ao abordarem associações de nomes e pausas das figuras e relações entre estruturas rítmicas e fórmulas de compasso, oferecem a oportunidade do aluno que desempenha o papel do professor verificar as combinações feitas pelos outros jogadores, trabalhando intensivamente o contato e o exercício desses conteúdos musicais a cada rodada.

A "troca de papéis" entre aluno e professor envolve também o desempenho de tarefas como a escolha e o ditado dos padrões ou estruturas

rítmicas e a verificação das respostas dos alunos. Os jogos *Bingos Rítmicos* e *Jogo da Troca* trabalham com a escolha de padrões rítmicos, que após serem cantados têm suas respostas verificadas. Ao conferir as respostas, o aluno que está no lugar do professor pode constatar, além de respostas certas ou erradas, como os colegas compreenderam sua execução. Assim, pode perceber sua clareza e fluência em função das respostas dos outros jogadores, que manifestarão a compreensão ou a existência de dificuldades com a estrutura rítmica cantada, dando a este aluno a oportunidade de refinar sua execução rítmica ao invés de apenas avaliar respostas.

O *Jogo da Troca*, além de abordar a escolha de um padrão rítmico também implica na realização de uma execução propositalmente diferente do que está escrito em um dos cartões. A cada rodada o aluno que conduz o jogo no lugar do professor deve propor a troca de um padrão rítmico e cantar a estrutura rítmica formada conferindo, em seguida, as respostas dos outros jogadores. O fato de escolher um padrão rítmico diferente e em seguida cantar a estrutura rítmica com a alteração escolhida, verificando o que foi compreendido pelos outros jogadores, leva o aluno a desenvolver a percepção rítmica de múltiplas formas. Ao pensar em um padrão rítmico diferente dentro da estrutura rítmica escrita é exercitada a capacidade de lidar mentalmente com os ritmos, pois o jogador deverá expressar a mudança de um elemento na sequência de cartões ao inserir na estrutura rítmica cantada um elemento diferente do que está escrito na sequência de cartões exposta.

Destacamos que a “troca” entre aluno e professor possibilita, além da correção de respostas dos colegas, outras formas de mediação das respostas esperadas. O aluno ao conduzir o jogo pode fornecer pistas, sugerir a revisão da colocação de um cartão específico (como no *Jogo da Troca*) ou de uma combinação formada (como no jogo *Bingos Rítmicos*), além de questionar determinados procedimentos como a interpretação de uma fórmula de compasso no *Jogo dos Compassos Variados*. Dessa maneira, pode atuar na mediação das respostas sem que seja necessário fornecer prontamente as respostas corretas a todo o momento, permitindo que os jogadores possam refletir sobre como chegar às respostas.

A confecção de jogos

Dentre os jogos analisados na categoria participação ativa destacamos a possibilidade de confecção dos jogos pelos alunos como um aspecto comum às

propostas analisadas. A produção do próprio material de jogo estimula outras formas de contato e manipulação da linguagem musical, permitindo a manifestação de habilidades e a incorporação de outros conhecimentos dos alunos.

Consideramos que a confecção dos jogos relacionados nesse grupo é bastante acessível à produção em decorrência do tipo de material e dos procedimentos de produção requisitados. As fichas, cartões e cartelas podem ser feitos com papel colorido e seu conteúdo pode ser escrito à mão ou impresso. Os jogos são compostos por fichas com figuras, pausas e nomes, cartões com padrões rítmicos ou estruturas rítmicas e cartelas específicas de jogos como bingo, aqui apresentado em uma versão de conteúdo musical. Também podem ser usados materiais comuns a outros jogos como peças para marcar ou peões, que podem ser facilmente adaptados para outros jogos ou substituídos por outros materiais, como por exemplo, grãos de café ou feijão como recurso para a marcação de cartelas.

A experiência com a escrita musical

Os jogos *Jogo da Troca*, *Bingos Rítmicos* e *Jogo dos Compassos Variados* trabalham com a escrita de padrões rítmicos ou estruturas rítmicas na preparação dos cartões e cartelas e o jogo *Par de Figuras e Pausas* aborda a escrita de figuras, nomes e pausas na produção das fichas. A confecção das fichas, cartões e cartelas pode ser realizada com os alunos através da escrita à mão ou do uso de um software livre de edição de partituras, como o Musescore¹⁰.

O desenvolvimento da escrita manual envolve outra forma de relação com a linguagem musical, envolvendo aspectos cognitivos que ultrapassam o domínio da atividade motora. A escrita musical também pode ser realizada através do uso de um software de edição de partituras. Nesse caso, pode haver a exploração de recursos tecnológicos como a reprodução de estruturas rítmicas pelo programa e a adequação das possibilidades rítmicas para cada compasso (o software não aceita a inserção de figuras a mais e também indica a falta de figuras para completar o compasso), trabalhando dessa maneira as relações de proporção entre as figuras.

Por exemplo, no *Jogo dos Compassos Variados* o software para edição de partituras pode ser usado na confecção de cartões com estruturas rítmicas que serão combinadas a uma determinada fórmula de compasso. Após definir a fórmula

¹⁰ Software disponível em: <<https://musescore.org/pt-br>>.

de compasso, cada compasso corresponderá a um cartão. Então o aluno pode começar a inserir as figuras e formar estruturas rítmicas, sendo que o programa irá indicar a falta ou o excesso de figuras por compasso. Em seguida pode ser feita a impressão do que foi escrito no tipo de papel escolhido ou o arquivo pode ser exportado como imagem para ser incluído em uma cartela ou para o aprimoramento do design. Assim, usando o programa como apoio nesse processo, o aluno pode ter contato com as relações de proporção entre as figuras de outra maneira. O mesmo tipo de procedimento pode ser usado para a produção do *Jogo da Troca*, lembrando que a figura de uma semínima será usada como referência para cada compasso. Ao criar padrões rítmicos com colcheias, semicolcheias e pausas o aluno estará manipulando relações de proporção entre as figuras através do programa, que também indicará se a quantidade de figuras é suficiente ou não para completar um padrão rítmico. Outro exemplo de uso dos recursos tecnológicos, porém de maneira mais simples, está no jogo *Par de Figuras e Pausas*. Nesse exemplo, é possível utilizar um editor de texto que disponha de uma fonte com figuras e símbolos musicais para a escrita das figuras, pausas e nomes das fichas do jogo.

Destacamos a partir desses exemplos que a escrita, ao envolver a elaboração de novos padrões rítmicos, se constitui como uma atividade fundamental para a assimilação da linguagem musical, pois a combinação de elementos de novas maneiras, como figuras formando padrões rítmicos, envolve a reelaboração de uma experiência anterior na qual se baseia a criação, conforme discutiremos na quarta categoria de análise dos jogos referente à criatividade.

Com base nos exemplos analisados também podemos perceber que a experiência da grafia musical envolve uma nova forma de relação com a linguagem musical, causando impactos em seu processo de aprendizado como um todo. Traçando alguns paralelos entre os processos de escrita da linguagem oral e da linguagem musical, podemos apontar alguns aspectos relevantes do desenvolvimento da escrita musical no processo de apropriação da linguagem musical.

Vigotski (2007) afirma que a escrita é uma função psicológica mediada culturalmente e seu estudo deve considerar aquilo que chama de “pré-história da linguagem escrita”, ou seja, as experiências que precedem o processo sistemático de alfabetização. Nesse contexto, destaca que o desenvolvimento da linguagem

escrita é pontuado por movimentos de progresso e involuções, seguindo um percurso não linear. Destaca também a contribuição dos gestos, dos desenhos e da brincadeira como parte do processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Luria (1998), colaborador de Vigotski que desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento da escrita, ressalta a influência do contexto no processo de aprendizado da escrita. O contato da criança com a escrita acontece através da interação com outros indivíduos, desenvolvendo-se em um processo que envolve, além do aprendizado sistematizado escolar, a percepção da criança sobre o que é definido concretamente como escrita e a forma como os outros interagem com essa linguagem, tanto em situações cotidianas quanto em situações escolares sistematizadas.

Com base nessas ideias, ao refletirmos sobre o desenvolvimento da escrita musical podemos ressaltar a influência do meio social nesse processo e o fato de que este se inicia antes do aprendizado sistematizado. Os primeiros contatos com a escrita musical, o modo como o professor e os colegas interagem com essa forma de linguagem, seja no contexto do jogo ou da prática instrumental, já constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento dessa linguagem, correspondendo ao que Vigotski define como a “pré-história da linguagem escrita”. Assim, o contexto de produção do jogo ao envolver a escrita musical pode contribuir para o desenvolvimento dessa linguagem em diferentes etapas, possibilitando a todos os alunos, seja através da observação ou da escrita, uma experiência significativa com a linguagem musical.

Ao discutir a respeito do processo de desenvolvimento da escrita Luria afirma:

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão - na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão (LURIA, 1998, p.188).

A partir dessa constatação podemos destacar em relação ao desenvolvimento da escrita musical a relevância de sua fase inicial e de suas primeiras tentativas de realização. Ressaltamos que a compreensão da escrita não ocorre de maneira independente e anterior à sua realização motora, mas em um processo dialógico no qual o ato motor influirá na compreensão do sentido e mecanismo próprios da linguagem escrita, impactando seu desenvolvimento como um todo. No contexto da linguagem musical podemos pensar que a construção de

jogos que envolvem a escrita musical pode contribuir para seu desenvolvimento ao provocar avanços na compreensão da grafia musical. A prática de escrita musical e a compreensão da linguagem escrita não devem ser tomadas como etapas independentes e ordenadas de maneira que uma preceda a outra, mas como partes de um processo que se desenvolve conjuntamente.

Vigotski pontua que o aprendizado da linguagem escrita está intimamente ligado à percepção dessa como um sistema simbólico de representação da realidade pela criança. Criticando o ensino que enfatiza principalmente o desenvolvimento da habilidade motora, ilustra a questão comparando o desenvolvimento técnico da escrita à habilidade de tocar piano:

o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música (VIGOTSKI, 2007, p.126).

Através dessa comparação, o autor afirma que a capacidade de fazer a correspondência entre letras e sons, assim como entre notas e teclas do piano, por si só é apenas uma habilidade mecânica e não a expressão de uma compreensão mais profunda e complexa da linguagem. Vigotski coloca que a escrita deve ter um significado para a criança, constituindo-se como um elemento de seu cotidiano assim como a fala. Seu ensino deve estar combinado ao momento em que se desperta na criança a necessidade de escrever como uma atividade relevante.

O contexto da produção de jogos, ao envolver a grafia musical, pode ser um momento para que se desperte no aluno a necessidade de escrita, como recurso para a concretização de ideias musicais e a participação na produção física do material. Assim, a escrita musical pode ser vivenciada de múltiplas formas em seu processo de aprendizado, libertando-se da restrição ao treino da habilidade de grafar notas e figuras musicais.

A respeito do ensino da linguagem escrita Vigotski (2007, p.145) diz "O que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras." Nesse sentido, a escrita musical envolvida na confecção de jogos permite outras maneiras de contato com a linguagem musical além de suas habilidades técnicas. Através dessa prática também é possível ampliar a experiência proporcionada por jogos prontos, frequentemente focados no desenvolvimento da

leitura, além da criação de um vínculo afetivo com o material produzido, impactando o processo de apropriação da linguagem musical.

Escolhas e planejamento

Ao produzir o próprio jogo o aluno também vivenciará um processo que envolve escolhas e planejamento dos conteúdos. Nesse sentido, a criação de variações e pares compõe experiências com os elementos musicais fundamentais para o desenvolvimento da criação musical, relacionada à pluralidade de vivências do indivíduo, conforme discutiremos na análise dos jogos da categoria de referente à criatividade. Em alguns jogos, como o *Bingos Rítmicos*, algumas estruturas rítmicas devem ser repetidas entre as cartelas, porém é necessária a escolha de algumas variações para que as cartelas não fiquem muito parecidas ou totalmente diferentes e o jogo possa ter um bom andamento. Em outros jogos, o planejamento pode envolver a projeção de pares fixos e pré-definidos, como o jogo *Par de Figuras e Pausas*, ou a projeção de várias combinações possíveis, como no *Jogo da Troca*, que devem ser planejadas de forma que não haja excesso ou falta de pares específicos.

O *Jogo da Troca*, além de envolver o planejamento dos padrões rítmicos e da quantidade de cada um também envolve a questão do tamanho dos cartões. Esses devem ser dimensionados com medidas proporcionais, permitido ao aluno a oportunidade de estabelecer de forma concreta as relações de proporcionalidade entre as figuras e entre os padrões rítmicos. Nesse jogo, os cartões terão as mesmas dimensões tanto para a representação de uma semínima quanto para a do padrão duas semicolcheias e colcheia, por exemplo.

Já o *Jogo dos Compassos Variados* trabalha a escolha das fórmulas de compasso que serão usadas, o que envolve a compreensão sobre a elaboração de fórmulas de compasso, além do planejamento das estruturas rítmicas e da quantidade de cartões correspondente às fórmulas de compasso escolhidas. Nesse caso, os alunos também poderão usar cartões com estruturas rítmicas de outros jogos, como o *Jogo de Cartões com Dado*, o *Jogo Par de Pulsações* ou o *Jogo dos Compassos Variados* entre outros do livro, definindo as fórmulas de compasso de acordo com as estruturas dos cartões selecionados.

Manifestação de habilidades e outros conhecimentos

O contato com a linguagem musical pode se dar de várias formas, sendo que uma das possibilidades de manipulação da mesma pode ocorrer através da produção material do próprio jogo. Nesse processo, os alunos têm a oportunidade de manifestar habilidades e outros conhecimentos, o que contribui significativamente para o resultado concreto do jogo e também para o enriquecimento de sua proposta inicial. Assim, os alunos e o professor podem mostrar e aprender novas habilidades uns com os outros nesse contexto, fazendo da experiência de fabricação do jogo um espaço de trocas de saberes diversos, indo além de uma abordagem estritamente teórica dos conteúdos musicais.

A escrita musical poderá ser explorada tanto no sentido do desenvolvimento da caligrafia musical quanto do registro através do uso de recursos tecnológicos como editores de partituras. O planejamento dos jogos também envolve uma concepção visual, que poderá ser explorada através do design e do layout escolhido pelos alunos para cada jogo. A escolha do tipo de papel, das cores e das formas de recorte, assim como a habilidade de manipulação de softwares para a edição dos cartões, pode revelar conhecimentos a serem compartilhados enriquecendo dessa maneira a experiência de todos com a produção do jogo.

Em casos como o *Jogo dos Compassos Variados*, o desenho dos barcos pode ser feito pelos alunos, envolvendo a habilidade de desenhar à mão ou o uso de recursos tecnológicos. Nesse caso, os barcos também podem ser substituídos por outros meios de transporte, abrindo a possibilidade de inclusão de outras ideias dos alunos.

Vigotski (2007a, p.100) ao afirmar que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”, ressalta o papel da interação social como fator essencial na mediação da cultura. Assim, podemos destacar a produção material do jogo pelos alunos como um contexto privilegiado de aprendizado através do favorecimento da interação social entre os alunos.

Outro aspecto relativo à produção de jogos que contribui para o aprendizado é o envolvimento de outras habilidades conjuntamente aos conhecimentos musicais. Ao abordar a formação de conceitos¹¹, Vigotski (2008, p.

¹¹ Sobre a formação de conceitos, ver VIGOTSKI, 2008.

128) afirma que “o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica”, constatando a contribuição de diferentes matérias escolares para o aprendizado umas das outras. Dessa forma, contraria uma ideia de desenvolvimento compartimentado, no qual cada aprendizado ocorre de maneira isolada, em favor de uma concepção de desenvolvimento como um processo unitário, influenciado pela relação entre os processos de aprendizado de diferentes matérias.

Nesse sentido, não é possível pensar sobre o desenvolvimento musical de forma fragmentada apenas em função do aprendizado de conhecimentos musicais, mas somente a partir da consideração da relação entre os diversos processos de aprendizado musicais e não musicais para o desenvolvimento da criança como um todo¹². Assim, a confecção de um jogo ao envolver diversos tipos de conhecimento, tanto musicais quanto outras habilidades (como por exemplo desenho, caligrafia e manipulação de softwares), pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento musical da criança.

Criação de relações afetivas

Ao produzir o próprio jogo o aluno estabelece uma forma de contato com o conteúdo musical abordado diferente da situação em que o jogo é recebido como um material pronto para o uso. A confecção de jogos envolve diversos aspectos que criam uma relação afetiva entre o aluno e o conhecimento musical, nesse caso representado pelo jogo físico, interferindo diretamente no processo de aprendizado musical.

Segundo Leite (p.21, 2018) “a qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento é, também, de natureza afetiva, sendo que a qualidade de mediação desenvolvida é um dos principais determinantes dessa relação que se estabelecerá entre sujeito e objeto.” Nesse sentido, podemos afirmar que o estabelecimento de um vínculo afetivo positivo entre o aluno e o objeto é parte de um processo ativo e autônomo de apropriação do conhecimento.

A interação entre os alunos e o professor nesse contexto, envolvendo outros conhecimentos e saberes, possivelmente resultará em múltiplas maneiras de aproximação da linguagem musical estabelecidas através das relações sociais em

¹² As várias funções psicológicas estão integradas no desenvolvimento do sujeito, conforme será abordado nas análises e aspectos teóricos da categoria criatividade.

um contexto diferente daquele englobado no uso de um jogo pronto. A produção de jogos coloca os alunos como sujeitos ativos em seu processo de aprendizado, estimulando sua capacidade de ação sobre o objeto de conhecimento além de envolver o aspecto afetivo, entendido nessa abordagem como dimensão fundamental ao desenvolvimento humano como um todo.

3.2.4. CRIATIVIDADE

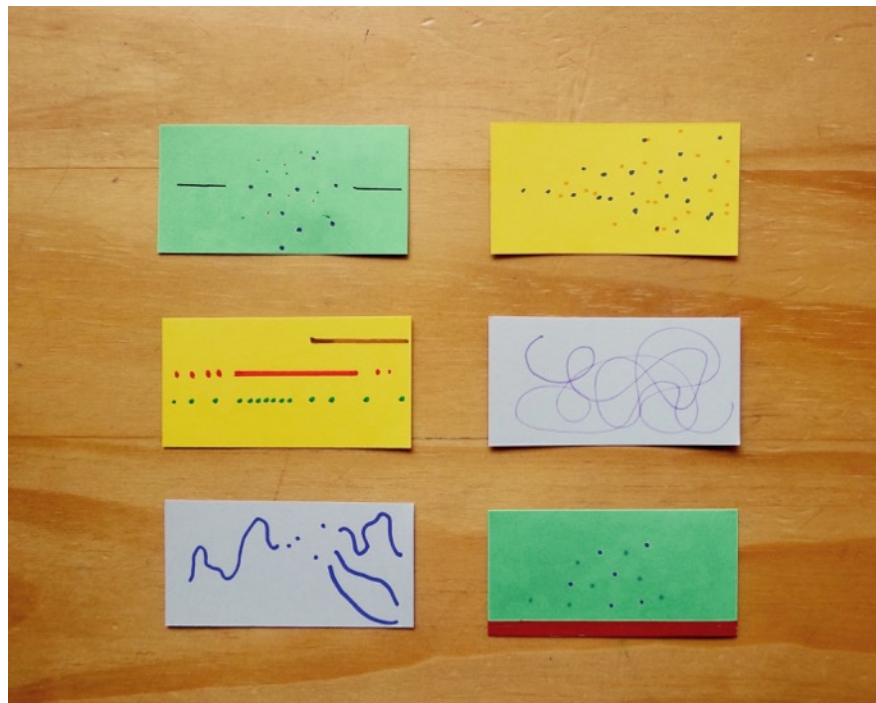
A quarta categoria de análise aborda a criatividade como um dos aspectos que podem ser explorados em jogos que envolvem interpretação musical. A variação de timbres, andamentos, dinâmicas e outros elementos permite a criação de inúmeras possibilidades interpretativas, promovendo a manifestação e a troca de diferentes formas e ideias individuais de interpretação musical. Nesse sentido, são criadas novas referências e um repertório de possibilidades interpretativas com base nas interações entre alunos e professor, valorizando a participação individual e o contato com múltiplas formas de interpretação, contrapondo-se a um ensino restrito a modelos e padrões fixos. Além da interpretação, a criatividade também pode ser explorada através de jogos com a proposta de criação de novas células rítmicas.

3.2.4.1 Apresentação dos jogos

A quarta categoria de análise dos jogos refere-se à criatividade. Para a abordagem desse aspecto foram selecionados os jogos *Chiclete com Pipoca*, *Bingo de Curto e Longo*, *Jogo das Cartelas Compostas* e *Montagem Composta*.

Chiclete com Pipoca

FIGURA 16: Jogo *Chiclete com Pipoca*



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 118 do anexo deste trabalho. Esse é o primeiro jogo na sequência de capítulos do livro que trata de elementos rítmicos. A abordagem proposta nesse capítulo é organizada de maneira gradual, partindo da percepção de sons curtos e longos com uso de uma grafia alternativa, seguindo para a representação proporcional das durações através de traços e chegando aos padrões rítmicos com figuras.

O jogo *Chiclete com Pipoca*, n.1 do capítulo três, aborda a interpretação de gráficos sonoros de sons curtos e sons longos sem medida proporcional. O uso de linhas e pontos com tamanhos variados permite uma rica representação de parâmetros sonoros como duração, variações de intensidade, andamento, alturas, texturas e timbres de forma alternativa à escrita com figuras musicais.

Consideramos que o contato com uma forma de escrita que utiliza elementos gráficos familiares ao aluno, como linhas e pontos, pode facilitar a aproximação inicial com os diversos parâmetros sonoros e formas estruturais. Por não envolver a interpretação de símbolos musicais, a leitura dos gráficos torna-se

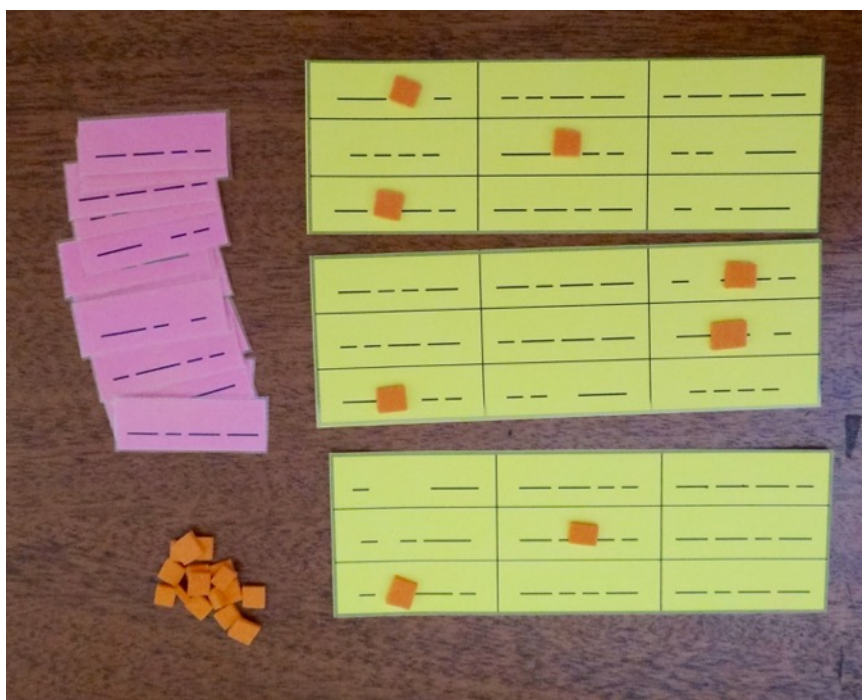
mais acessível e permite que o foco da atividade se concentre na exploração da realização musical.

Em um primeiro momento, quando o professor apresenta uma possibilidade de realização dos cartões, é criada uma referência de leitura musical a partir desse tipo de representação gráfica para os alunos. Em seguida, ao requisitar que os alunos identifiquem o cartão executado esse tipo de leitura é praticado, possibilitando então que os próprios alunos passem, em um segundo momento, a interpretar os cartões. Apesar do foco do jogo ser a percepção de diferentes durações dos sons, nesse momento classificados como curtos ou longos, a representação livre permite a exploração de diversos aspectos musicais além do parâmetro de duração.

Conforme sugerido pelas autoras, outra forma de explorar e enriquecer a experiência dos alunos com a percepção de diversos parâmetros é através da apreciação de obras. Dessa maneira, as relações com os elementos abordados no jogo são ampliadas e cria-se uma oportunidade de contato com outras composições. Assim, ao possibilitar a exploração conjunta de outros elementos além da duração sonora, essa proposta favorece o contato com elementos musicais de forma contextualizada, abordando a linguagem musical como um todo e não a partir da fragmentação de seus elementos.

Bingo de Curto e Longo

FIGURA 17: Jogo *Bingo de Curto e Longo*



Fonte: Elaborado pela autora.

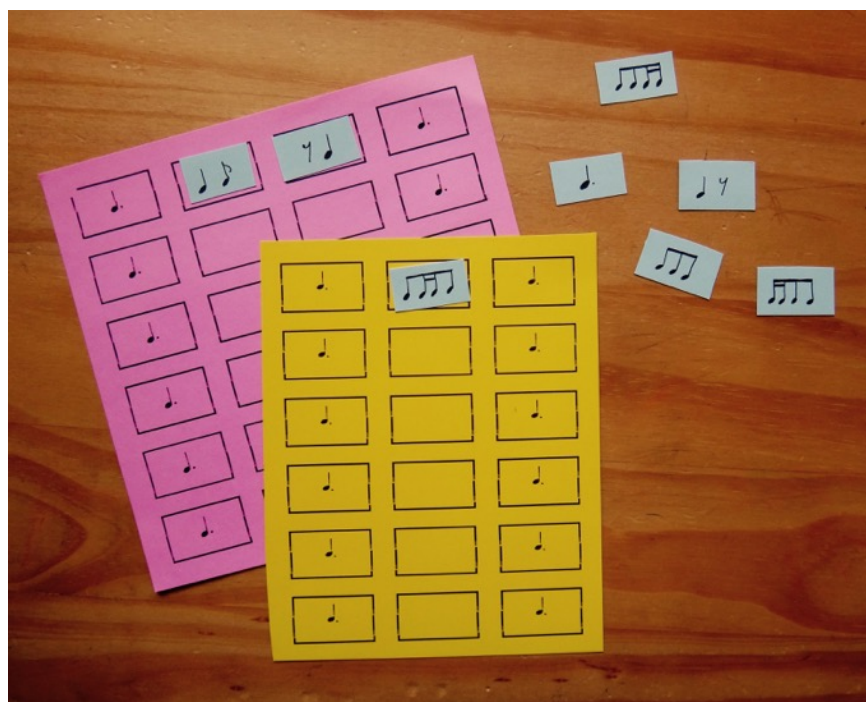
A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 118 do anexo deste trabalho. Dando continuidade à abordagem da duração sonora do terceiro capítulo, o jogo n.2 do capítulo três, intitulado *Bingo de Curto e Longo*, trabalha com a representação dos sons através de traços proporcionais, intercalados em algumas sequências por espaços em branco correspondentes à pausas.

As sequências de sons longos, sons curtos e pausas são apresentadas nesse jogo seguindo uma grafia em comum que indica a proporção entre os sons ainda sem uma medida exata. A execução das sequências para o reconhecimento auditivo das durações sonoras pode ser explorada de diversas maneiras, como através do uso da voz ou de diferentes timbres instrumentais. Assim, pode-se refinar a percepção das possibilidades e características de produção de sons mais longos ou mais curtos de acordo com cada instrumento.

A criatividade pode ser explorada através da leitura e interpretação das sequências das cartelas pelos alunos, possibilitando um momento de manifestação e troca de ideias interpretativas entre os jogadores.

Jogo das Cartelas Compostas

FIGURA 18: *Jogo das Cartelas Compostas*



Fonte: Elaborado pela autora.

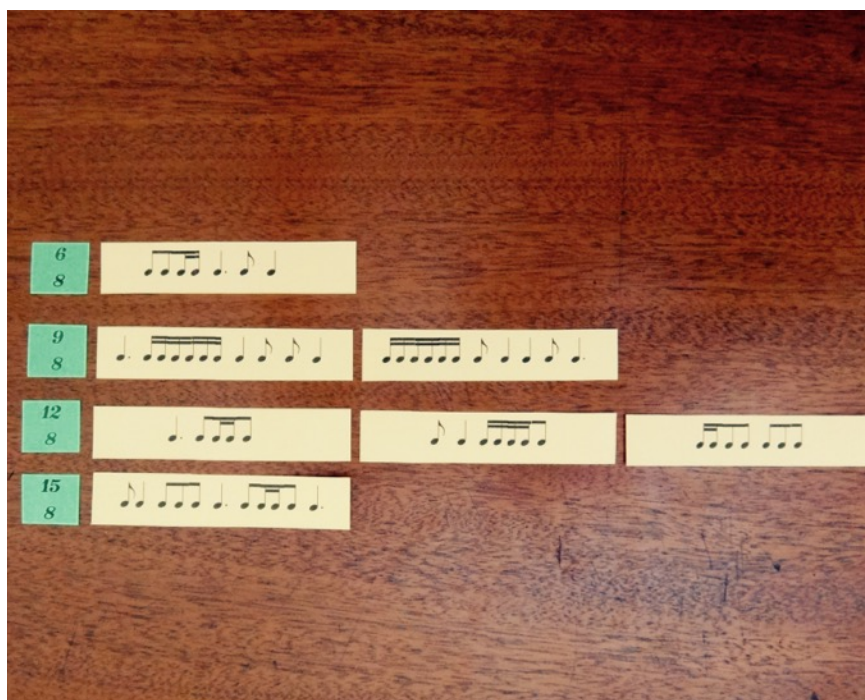
A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 122 do anexo deste trabalho. O *Jogo das Cartelas Compostas*, n.15 do capítulo três, aborda o reconhecimento auditivo e visual de estruturas rítmicas com pulsações compostas. Sua proposta inicial envolve a percepção de padrões rítmicos executados pelo professor, como um tipo de ditado dividido entre partes já escritas e outras para serem completadas com cartões. O grau de dificuldade pode ser escolhido de acordo com o tamanho e a quantidade de espaços em branco das cartelas, além dos padrões rítmicos dos cartões selecionados para cada rodada.

O uso da semínima pontuada como figura de referência escrita para o preenchimento das cartelas a partir do ditado pode auxiliar a percepção da relação entre ritmo e pulso em uma só voz. Como essa figura representa tanto um padrão rítmico quanto o pulso, sua execução de forma intercalada na sequência cantada pode ser entendida das duas maneiras, ou seja, tanto como pulso quanto como padrão rítmico.

A leitura e a interpretação das estruturas rítmicas pelos alunos permite a exploração criativa das sequências formadas nas cartelas.

Montagem Composta

FIGURA 19: Jogo *Montagem Composta*



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição deste jogo poderá ser encontrada na página 122 do anexo deste trabalho. O jogo n.18 do capítulo três, intitulado *Montagem Composta*, é o último jogo do terceiro capítulo e encerra a parte que aborda fórmulas e padrões rítmicos de compassos compostos. Esse jogo trabalha a associação de estruturas rítmicas a suas fórmulas de compassos compostos correspondentes. A tarefa inicial envolve o reconhecimento da quantidade de pulsações compostas das estruturas rítmicas e sua combinação com uma fórmula de compasso, criando no decorrer do jogo sequências de cartões. A criação de sequências auxilia na assimilação visual da escrita de diferentes estruturas rítmicas representando a mesma quantidade de pulsos, podendo ser ampliada através da realização de um ditado ou execução dos jogadores.

Nesse jogo, podemos realizar o ditado para o reconhecimento auditivo dos cartões e compassos de forma criativa através da execução tanto do professor quanto dos alunos, assim como da leitura e interpretação das sequências dos cartões. Nos dois casos, a interpretação das sequências pode ser realizada de múltiplas maneiras variando-se, por exemplo, os timbres e as formas de execução

como voz e palmas ou palmas e um instrumento de acordo com o compasso realizado.

3.2.4.2 Análises e aspectos teóricos

A partir das ideias de Vigotski sobre imaginação e criação na infância podemos relacionar o desenvolvimento musical à exploração da criatividade neste grupo de jogos. Ao abordar a questão da criação, Vigotski (2009) ressalta a relação entre a atividade criadora e a multiplicidade de experiências vividas pelo indivíduo. Afirma que a imaginação é parte da atividade humana e não uma atribuição reservada a determinados indivíduos, destacando seus fundamentos orgânicos e culturais. A plasticidade do cérebro constitui a base orgânica da atividade criadora, permitindo a conservação de experiências através da memória e a recombinação ou reelaboração dessas experiências de forma criadora, resultando em novos tipos de comportamento.

A imaginação é definida como a base da atividade criadora, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Ao referir-se à criação, Vigotski não trata somente das grandes obras históricas, mas associa essa atividade ao cotidiano do homem, afirmando:

Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (VIGOTSKI, 2009, p.15-16).

Em relação ao ensino de música, podemos atribuir valor criativo não apenas às grandes obras musicais, mas também às manifestações criativas dos alunos em situações cotidianas. Ao criar novas combinações e reelaborar os elementos de uma experiência anterior, como por exemplo, ao propor uma nova combinação entre o uso de palmas e voz para a execução dos ritmos e do pulso de uma sequência rítmica, o aluno está exercendo uma atividade de criação. Essa criação é dotada de um grande valor em si, apesar de não se desenvolver como uma grande obra, pois ao operar com aspectos criativos como a reelaboração e a combinação em novas criações o sujeito está atuando diretamente em seu processo de desenvolvimento musical.

Ao afirmar que a imaginação é composta por elementos da realidade extraídos das experiências da pessoa, Vigotski condiciona as possibilidades de criação à diversidade de vivências do indivíduo. Também ressalta que a criação não surge de maneira espontânea, mas só se torna possível a partir de elementos da experiência real do indivíduo. Dessa forma, o contexto pedagógico ao promover experiências diversificadas possibilitará que a criança tenha mais condições de desenvolver atividades de criação. A esse respeito o autor pontua:

a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKI, 2009, p.22).

No mesmo sentido, Brougère (1998) aborda a questão da criatividade e sua relação com a recombinação de experiências anteriores, ilustrando a ideia de que a criatividade não corresponde à originalidade através do seguinte exemplo na linguagem:

A partir de palavras e estruturas gramaticais conhecidas, o locutor pode criar enunciados que jamais ouviu e que, para ele, são novos, ainda que milhares de outras pessoas possam tê-los pronunciado antes dele (BROUGÈRE, 1998, p.193).

Assim, os jogos que estimulam a interpretação musical de formas variadas podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento musical da criança. O contexto do jogo ao envolver momentos de interpretação musical permitirá que os alunos se exponham a diversas formas de realização dessa atividade, fornecendo elementos para a constituição de suas experiências. As diferentes maneiras de interpretação musical que o aluno observa, vê e ouve os colegas e o professor realizarem se tornam parte de seu repertório, sendo que quanto mais ricas e variadas forem essas vivências maiores serão as possibilidades de criação.

A interpretação das sequências rítmicas dos jogos pode ocorrer de inúmeras maneiras, variando de acordo com a combinação das formas de produção sonora e a leitura dos cartões ou cartelas. Os sons podem ser produzidos através da realização corporal, como bater palmas ou pés, vocalmente e por instrumentos de acordo com a disponibilidade, como por exemplo, clavas, tambores, triângulos, instrumentos de percussão, piano e xilofone, além de instrumentos construídos

pelos próprios alunos. De acordo com as características da execução, os instrumentos podem ser combinados criando texturas sonoras mais complexas, desenvolvendo a percepção de diferentes timbres executados simultaneamente e a coordenação motora do aluno. A exploração sonora também pode envolver variações de aspectos musicais como timbre, altura, textura, andamento e intensidade.

Como exemplo podemos citar o jogo *Bingo de Curto e Longo*, no qual a percepção de sons longos e curtos pode ser explorada através da variação do instrumento ou das alturas utilizadas para a execução de cada estrutura rítmica. Outro exemplo é o jogo *Montagem Composta*, no qual a leitura da sequência correspondente a cada fórmula de compasso pode ser interpretada variando-se a intensidade, como através da execução de uma sequência *forte* e outra *piano* ou com a realização de um *crescendo* ou *decrescendo* do começo ao fim de uma mesma sequência.

No caso do jogo *Chiclete com Pipoca*, os cartões com gráficos de linhas e pontos em disposições diversas permitem inúmeras formas de exploração dos elementos musicais. Por exemplo, uma linha comprida pode representar um som longo que pode ter modificações de altura e intensidade durante sua execução. Outro modo de realização de um cartão é a partir da exploração de diferentes timbres de acordo com a representação gráfica, atribuindo-se uma sonoridade para cada tipo de elemento do cartão. A estruturação formal também pode ser abordada através da montagem de sequências com os cartões, evidenciando aspectos como contrastes, unidade, inversões e variações.

O *Jogo das Cartelas Compostas*, além das diferentes possibilidades de interpretação através do uso de voz, palmas e instrumentos, permite que as cartelas possam ser lidas de várias maneiras não convencionais. A leitura da cartela pode ser feita por linhas, por colunas ou pode ser realizada do início ao fim, criando a possibilidade de execução de uma grande sequência rítmica. Essas leituras podem ter múltiplas variações, exercitando também a assimilação de mudanças durante a execução, como por exemplo, com a troca de alunos ou grupos de alunos a cada linha da sequência ou através de variações na execução com palmas, pés, voz e instrumento.

Esse jogo e também o *Jogo de Formar Compassos* e o *Jogo da Troca*, apresentados nas categorias interação cooperativa e participação ativa respectivamente, envolvem a possibilidade de criação de novas estruturas rítmicas. A formação de novas sequências possibilita, além da criação de padrões rítmicos como no *Jogo de Formar Compassos*, a experimentação de várias maneiras de combinar posições, repetições, ordenações e de alternância de padrões rítmicos nas estruturas rítmicas criadas, permitindo o estabelecimento de correspondências entre o padrão rítmico selecionado, imaginado e escrito com sua realização sonora. Dessa forma, o aluno também exercita sua capacidade de projetar e escolher uma sequência rítmica com base nas referências criadas a partir de sua vivência e experimentação com ritmos.

Outra maneira de proporcionar vivências e conhecer diferentes formas de interpretação musical é através da apreciação de obras, conforme as autoras do livro também sugerem. Nesse contexto, a percepção de inúmeras possibilidades de manipulação dos parâmetros sonoros pode ser ampliada, contribuindo também para que o contato com a linguagem musical não ocorra de forma fragmentada.

Em relação à abordagem do ensino de leitura rítmica, podemos refletir sobre a fragmentação e a contextualização dos elementos musicais a partir das ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento da percepção. Segundo Vigotski (1998), a percepção se dá do conjunto para as partes e está vinculada ao significado das coisas. Opondo-se às teorias associacionistas, que se baseiam na ideia de que percepção ocorre das partes para o todo, afirma que a percepção da criança é determinada por situações globais e não limitada a objetos isolados, sendo caracterizada pelo sincretismo entre cognição, afetividade e motricidade. Ao longo do desenvolvimento ocorre uma fusão entre a percepção direta e a percepção com sentido, de forma que a percepção de aspectos isolados de um objeto depende do significado atribuído pela percepção.

No processo de desenvolvimento surge a conexão entre a linguagem ou palavra e a percepção, sendo que a percepção do objeto já ocorre com sentido. A esse respeito Vigotski afirma:

A interpretação da coisa, a denominação do objeto, se dá junto com a percepção e, ..., a própria percepção de aspectos objetivos isolados desse objeto depende do sentido, do significado que acompanha a percepção (VIGOTSKI, 1998, p.16).

Ao longo do desenvolvimento surgem novas conexões e relações interfuncionais, e aquelas conexões características das fases iniciais do desenvolvimento, como a motricidade e a afetividade, vão se tornando independentes da percepção imediata da criança.

Estabelecendo um paralelo entre percepção e leitura rítmica a partir das ideias de Vigotski, podemos considerar que a percepção e a compreensão dos elementos musicais se dão a partir de um contexto musical e não de modo fragmentado, através do isolamento de seus elementos desse contexto. Dessa forma, podemos pensar em uma abordagem menos fragmentada do aspecto rítmico como, por exemplo, através do contato com as figuras rítmicas a partir de uma sequência ou padrão rítmico de um contexto musical ao invés da apresentação de cada figura rítmica isoladamente, assim como de uma compreensão das relações de proporcionalidade entre as figuras a partir da vivência da combinação de figuras e não de uma assimilação limitada à apresentação teórica.

Considerando a conexão entre percepção e significado, a compreensão do ritmo está diretamente ligada à sua contextualização musical. O ritmo adquire sentido como parte de um discurso musical, pois, conforme pontua Vigotski (1998), é o todo que dá sentido ao elemento. Assim, o entendimento puramente racional, baseado na assimilação matemática de elementos rítmicos isolados e desvinculado de um significado musical e da experimentação prática estabelece pouca relação com uma realização expressiva e uma compreensão do ritmo articulada a um discurso musical, fundamentais ao desenvolvimento da leitura musical¹³.

Desse modo, a criação de referências e a contextualização do aspecto rítmico em um discurso musical são fundamentais para o processo de criação quando se trata de interpretação musical. É somente a partir da percepção e da exploração de diversos recursos interpretativos que podemos formar um repertório de elementos necessários à criação, possibilitando assim que tenhamos interpretações musicais criativas.

¹³ Com base em outra perspectiva teórica, Swanwick (2003) também discute a questão da segmentação do ensino de música em elementos rítmicos.

CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO DA LEITURA RÍTMICA E JOGO

Com o objetivo de destacar as especificidades educativas do trabalho com jogos, neste capítulo propomos uma discussão sobre o ensino de leitura rítmica, a atividade lúdica e suas contribuições para o aprendizado de leitura, além de uma análise comparativa de propostas pedagógicas de desenvolvimento da leitura rítmica que não adotam a atividade lúdica. Inicialmente apresentaremos uma discussão sobre questões envolvidas no ensino de leitura rítmica a partir das ideias propostas por educadores musicais do século XX, como Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) e Carl Orff (1895-1982). Em seguida, colocaremos algumas reflexões sobre o potencial educativo da atividade lúdica para o aprendizado de leitura musical com base nas análises desenvolvidas sobre o material de Mares Guia e França (2005) a partir da perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural. Concluindo o capítulo, apresentaremos uma discussão sobre outros materiais de leitura rítmica que partem de propostas não lúdicas com base na análise dos materiais de Pozzoli (1983) e Gramani (1992), buscando também estabelecer possíveis articulações com aspectos da atividade lúdica e propondo outras possibilidades de interpretação e leitura dessas abordagens pedagógicas.

4.1. LEITURA RÍTMICA E PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

O aprendizado da leitura musical promove uma ampliação das possibilidades de compreensão e desenvolvimento musical, assim como a leitura da linguagem escrita. Porém, o estabelecimento de uma relação entre o aprendizado da leitura e as possibilidades de realização musical do aluno é fundamental para que não haja uma defasagem cada vez maior entre esses dois aspectos e a leitura rítmica não se constitua como um processo difuso e de difícil assimilação. Assim, apesar do estudo teórico ser necessário ao desenvolvimento da leitura, é fundamental que a execução rítmica tenha sentido musical para que possa realmente contribuir para o aprendizado da leitura rítmica. De outra forma, a realização musical se perde e assume-se como objetivo apenas o desenvolvimento técnico.

Em cada período histórico podemos observar mudanças no contexto musical e pedagógico, assim como diferentes abordagens de educação musical e ensino de leitura rítmica. Desse modo, conforme aponta Fonterrada (2008), torna-se necessário revisitar e discutir essas propostas para que tenhamos subsídios para a elaboração de propostas adequadas ao contexto atual.

A ênfase no virtuosismo técnico instrumental do século XIX conduziu o ensino de música para o desenvolvimento técnico do instrumentista. De acordo com uma abordagem racional, acreditava-se que o estudo isolado de elementos musicais levaria o músico a se desenvolver musicalmente. Essa abordagem resultou em séries de exercícios mecânicos e repetitivos, que desprovidos de relação com um discurso musical contribuíram para que o desenvolvimento técnico se sobrepusesse ao desenvolvimento musical. Como exemplo podemos citar os materiais de Pozzoli e Bona na área de teoria musical e Hanon, Taffanel e Ševčík na área instrumental.

Porém, no início do século XX surgem novas propostas de educação musical influenciadas pela pedagogia ativa. Com base nas teorias psicológicas interacionistas, a visão positivista de indivíduo se modifica de um ser cindido entre razão e emoção para um ser integrado pelas dimensões corporal, afetiva e cognitiva, considerando que estas atuam e se influenciam mutuamente no processo de desenvolvimento. A experiência do aluno e sua participação passam a ser valorizadas e propõe-se a aproximação do sujeito com a música através da experiência. O modelo anterior é subvertido e a teoria é subordinada à prática, baseada na vivência corporal, auditiva e sensorial dos elementos musicais. Nesse sentido, essas propostas envolvem uma intensa exploração vocal, corporal e de instrumentos com sonoridades variadas, assim como as composições desse período.

Nesse contexto, destacamos a atuação de Dalcroze e Orff em relação ao ensino da leitura rítmica através da proposição de novas formas de vivenciar e compreender o ritmo.

Dalcroze propõe o desenvolvimento da consciência rítmica através da experiência corporal como fundamento do desenvolvimento musical do indivíduo, estabelecendo novas bases para a educação musical de sua época. Em sua abordagem, o ritmo é tomado como um aspecto central e integrado ao movimento. Assim, coloca a interação entre a escuta e o movimento corporal como base de sua

proposta de educação musical, conhecida como Rítmica. Estabelecendo o movimento como base da compreensão musical (MARIANI, 2012), música e movimento são integradas em uma abordagem que pretende superar a dicotomia entre mente e corpo no ensino musical. É a partir de sua experiência como professor no Conservatório de Genebra que Dalcroze constata a relação da dificuldade dos alunos em harmonia e solfejo rítmico com o enfoque dado ao aspecto cognitivo no ensino, buscando então desenvolver uma nova proposta de educação musical.

Em sua abordagem Dalcroze propõe que, além do desenvolvimento da expressão corporal, da voz cantada, da escuta ativa e do sentido rítmico (FONTERRADA, 2008), a educação musical se constitua como parte da educação e do desenvolvimento integral do indivíduo. São explorados movimentos naturais como andar, correr, saltar, balançar, mover-se livremente pelo espaço ou seguindo um ritmo como forma de expressão dos elementos musicais. São propostas atividades como bater palmas nos tempos acentuados, com paradas e retomadas dos movimentos, além de criações de movimentos para frases musicais ou para expressão de gestos anacrúsicos. Assim, é proposta uma nova forma de compreender e vivenciar o ritmo através da relação entre música e movimento, possibilitando conjuntamente o desenvolvimento integrado da expressão corporal da música e da compreensão musical do indivíduo.

Seguindo princípios semelhantes aos de Dalcroze (FONTERRADA, 2008), Orff traz a questão rítmica junto ao uso da palavra. Em sua abordagem o ritmo constitui a base da melodia e é relacionado ao movimento, sendo que a melodia é associada aos ritmos da fala. O compositor fundamenta-se no conceito que denomina como música elementar, através do qual propõe a integração entre linguagem, música, movimento e o uso da improvisação. Sua proposta pedagógica envolve em obras compostas em cinco volumes, conhecidas como Orff Schulwerk, a criação e a improvisação vocal e instrumental.

Através da linguagem são explorados conceitos como ritmo, contornos melódicos e inflexões da linguagem, dinâmica e textura. Conforme aponta Bona (2012), Orff baseia-se na exploração de nomes próprios, rimas, parlendas, poemas, padrões rítmicos, pequenas melodias simples (como canções) e brincadeiras infantis cantadas. Na música, começa com pequenas melodias abordando o ritmo através da criação de falas ritmadas e do canto. Partindo da escala pentatônica para os

modos maior e menor em sua obra Orff Schulwerk, o músico propõe desde o início o uso de um conjunto de instrumentos de percussão, cordas e flautas doces conhecido como instrumental Orff, promovendo a execução em conjunto e o contato com uma sonoridade impactante e motivante para as crianças. A improvisação também é essencial em sua abordagem, sendo trabalhada de diferentes formas através da improvisação melódica, da improvisação rítmica, da improvisação idiomática (relacionada à criação de palavras e texto) e da improvisação de movimentos em atividades como, por exemplo, imitação, pergunta e resposta, além do uso de ostinatos rítmicos e melódicos.

Nesse sentido, podemos perceber que as propostas de educação musical que surgiram no século XX contribuíram significativamente para incorporação de mudanças no ensino musical, como a experimentação e a vivência dos elementos musicais em detrimento do estudo puramente técnico. Porém, conforme as discussões das pesquisas sobre o desenvolvimento da leitura musical e da leitura rítmica apresentadas na introdução desse trabalho, ainda são observadas abordagens de leitura baseadas em uma compreensão cognitiva do elemento rítmico, propondo seu estudo como um aspecto isolado ou desarticulado do discurso musical. Assim, considerando uma abordagem mais integradora das diversas maneiras de vivenciar e compreender a linguagem musical e sintetizando o que foi apresentado nas análises, discutiremos a seguir possíveis articulações de aspectos da atividade lúdica do ponto de vista de suas contribuições para a educação musical.

4.2. CONTRIBUIÇÕES DA ATIVIDADE LÚDICA PARA O ENSINO DE LEITURA RÍTMICA

A partir das análises desenvolvidas sobre o material de Mares Guia e França (2005), observamos como o jogo pode ser incorporado a propostas de educação musical contribuindo para o exercício e a criação de vivências musicais variadas, essenciais para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos. Considerando a música como um sistema simbólico socialmente dado, a atividade lúdica configura-se como um importante espaço de apropriação dessa linguagem,

tanto pela interação com outros jogadores quanto pela mediação semiótica através da própria linguagem musical. Os elementos da música estão presentes no material que compõe os jogos, como cartões e fichas, e também no decorrer do jogo em si através do uso de um vocabulário específico musical e da exposição a símbolos e conceitos musicais. Estes são exercitados nas atividades de reconhecimento, execução e interpretação dos elementos da linguagem de acordo com cada jogo. Dessa forma, o jogo constitui-se como um mediador semiótico e apresenta possibilidades significativas de desenvolvimento no processo de aprendizado da leitura rítmica.

Pensar o uso de jogos em uma proposta de educação musical a partir da perspectiva histórico-cultural possibilita ao educador não somente compreender a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento e aprendizado, mas também utilizar esse referencial teórico como uma ferramenta para a reflexão sobre o planejamento pedagógico e a prática em sala de aula. Essa abordagem permite ao educador repensar suas intervenções e sua atuação na aula, considerando que durante os jogos os alunos estarão manifestando tanto habilidades adquiridas quanto aquelas que estão em fase de aquisição. As interações entre todos os jogadores, incluindo o professor, terão um enorme impacto no avanço da aquisição de novas competências na leitura rítmica, que não aconteceriam de forma espontânea. Assim, por exemplo, o educador ao perceber que um aluno consegue executar determinada estrutura rítmica ou estabelecer relações entre as figuras musicais com auxílio, como o uso de pistas ou da imitação, poderá intervir de maneira adequada no processo de aprendizado auxiliando esse aluno ou promovendo oportunidades para que os outros jogadores também possam atuar neste processo. Os jogos, ao envolverem o reconhecimento auditivo e visual, a interpretação e a execução de formas variadas dos elementos rítmicos, possibilitam a prática, o refinamento e a reconstrução individual das experiências e significados da linguagem musical.

As regras e a situação imaginária constitutivas dos jogos contribuem para o desenvolvimento de aspectos fundamentais no processo de aprendizado da linguagem musical e outras linguagens, como a motivação, o descentramento e a evolução da conduta arbitrada, além do desenvolvimento do pensamento abstrato. A motivação pode ser determinante para o desenvolvimento da leitura musical, que

frequentemente é relacionada à repetição e memorização de símbolos musicais sem que haja uma conexão com as vivências musicais do aluno. Nesse sentido, o jogo pode ser usado como uma forma de estabelecer relações entre a prática musical e o aprendizado da leitura de maneira motivante, levando o aluno a perceber que a escrita musical funciona como um suporte para o registro e a transmissão de ideias e conceitos musicais que podem enriquecer sua prática e seu desenvolvimento na linguagem musical.

Através da imaginação envolvida nos jogos, como por exemplo no jogo *Viagem de Trem*, no qual elementos da vida real como trens e locomotivas são associados a cartões com estruturas rítmicas, a atividade lúdica propicia um contexto de conexão entre o cotidiano do aluno e a música, além de estabelecer uma situação que promove o desenvolvimento do pensamento abstrato. O jogo também promove o descentramento, caracterizado pela admissão de outros parâmetros além do próprio, como por exemplo no *Jogo da Esperteza*, no qual o jogador, ao comparar as diferentes formas de representar uma estrutura rítmica através das respostas dos outros jogadores, pode interpretar e criar associações a partir de novos referenciais além do seu para encontrar uma forma de escrita para as estruturas rítmicas executadas no jogo. O controle e o planejamento das ações que pode ocorrer, por exemplo, em um jogo no qual um dos jogadores reconheceu a estrutura rítmica executada e precisa aguardar sua vez para dar a resposta, também são aspectos decorrentes das regras presentes nos jogos sendo fundamentais para o processo de aprendizado.

Além dos aspectos citados, o contexto lúdico também possibilita o desenvolvimento do autocontrole, o posicionamento do sujeito de forma ativa em seu aprendizado e a exploração de múltiplas formas da linguagem musical e da criatividade nas interpretações. O domínio do comportamento está relacionado a diversas situações do jogo envolvendo a submissão às regras, como a “troca de papéis” entre aluno e professor. Nesse contexto, percebemos a adequação das ações do aluno de acordo com o papel do professor, possibilitando que através do desempenho de tarefas como conduzir o jogo e ajudar os colegas ele desenvolva o autocontrole, aspecto fundamental para seu desenvolvimento. O processo de apropriação da linguagem musical também é favorecido pela participação do aluno no jogo, que pode se posicionar de maneira ativa através da leitura de cartões, da

escolha e criação de formas de interpretação, da observação dos colegas, da interação e da cooperação, como por exemplo no *Jogo da Troca*, que possibilita a experimentação de diferentes modos de execução e a formação de estruturas rítmicas pelos alunos. O estabelecimento de outras formas de contato com a linguagem musical também pode ocorrer através da confecção de jogos, que além de promover a manifestação de habilidades e a incorporação de outros conhecimentos dos alunos estimula o desenvolvimento da escrita musical e a elaboração dos padrões e estruturas rítmicas, envolvendo também o aspecto afetivo entendido nessa abordagem como dimensão fundamental ao desenvolvimento humano.

Buscando estabelecer possíveis articulações entre os aspectos da atividade lúdica e o ensino de leitura rítmica, apresentaremos a seguir uma discussão sobre outros materiais de leitura rítmica que partem de propostas não lúdicas propondo outras possibilidades de interpretação e leitura dessas abordagens pedagógicas.

4.3. MATERIAIS DE LEITURA RÍTMICA NÃO LÚDICOS

Fornecendo subsídios complementares para a discussão proposta nesse capítulo, propomos nessa parte uma análise comparativa de materiais que partem de propostas pedagógicas não lúdicas de desenvolvimento da leitura rítmica, contemplando também outras possibilidades de leitura e reapropriação dos mesmos. Para isso selecionamos os materiais de Pozzoli (1983) e Gramani (1992), os quais possuem larga circulação na esfera do ensino de música. Após a apresentação inicial dos materiais, discutiremos com base em sua análise outras possibilidades de interpretação e leitura dessas propostas pedagógicas, buscando estabelecer paralelos que nos permitam compreender as contribuições de cada proposta no processo de aprendizado musical.

4.3.1. APRESENTAÇÃO DOS MATERIAIS DE LEITURA RÍTMICA NÃO LÚDICOS

Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical: partes I e II de Ettore Pozzoli

O italiano Ettore Pozzoli (1873-1957) foi compositor, pianista e professor. Atuou como pianista por pouco tempo e desenvolveu sua carreira como professor de solfejo e teoria no Conservatório de Milão a partir de 1899. Publicou métodos na área de teoria musical e piano, além de estudos para piano, e realizou transcrições e edições para piano de obras de Bach, Beethoven, Liszt, Weber e outros. Sua produção inclui também artigos para periódicos de música e diversas composições, dentre elas um oratório, uma missa para órgão, motetos, variações orquestrais, concertos para piano e música de câmara, além das obras de piano pelas quais é conhecido (SADIE, 2001).

O material elaborado por Pozzoli é composto por quatro partes, divididas em dois volumes na edição brasileira da editora Ricordi. O primeiro volume compreende as partes I e II, sendo que a primeira parte trata de noções gerais ou aspectos teóricos relativos à leitura rítmica e a segunda parte apresenta ditados rítmicos. O segundo volume aborda o ditado melódico na terceira parte e o ditado harmônico na quarta e última parte. Nesse trabalho nos concentraremos na análise do primeiro volume por abordar especificamente a leitura rítmica.

A primeira parte do material de Pozzoli, intitulada “Noções gerais”, trata de aspectos da duração sonora a partir da exposição de conceitos teóricos relacionados ao aspecto rítmico. São abordados os conceitos de unidade de tempo, figuras e suas relações de proporcionalidade, unidade de compasso, compassos simples e compostos, grupos rítmicos e proporção rítmica. A segunda parte refere-se aos ditados rítmicos e é iniciada pela exposição das “Normas para o Professor”, que consiste em uma série de orientações para a realização de ditados. Em seguida, são apresentadas 17 séries de exercícios de ditado rítmico, divididas em compassos simples (da primeira até a sétima série) e compassos compostos (da oitava até a última série). Cada série tem como foco a abordagem de um novo grupo rítmico que é alternado com os grupos precedentes.

Pozzoli aborda a leitura e a escrita musical como um dos fundamentos básicos do ensino de música. Partindo do pressuposto que o desenvolvimento da compreensão da escrita musical ocorre através de exercícios de solfejo e ditado, colocando como foco principal de seu material o desenvolvimento do ditado musical, dividido em ditado rítmico, melódico e harmônico. Assim, propõe uma abordagem que segue sempre da teoria para a prática, ou seja, de uma etapa inicial de apresentação teórica dos conteúdos para uma etapa de exercícios práticos. Os conteúdos são organizados de maneira progressiva, divididos em partes que se sucedem de modo cumulativo e pressupõem o conhecimento das partes anteriores para serem estudadas. Esse tipo de abordagem, que compreende o aprendizado como um processo relacionado principalmente à dimensão cognitiva privilegiando o estudo da teoria como pré-requisito para a prática, torna evidente a influência do contexto histórico na elaboração desse material¹⁴.

***Rítmica* de José Eduardo Gramani**

Apesar do livro *Rítmica* de Gramani não se caracterizar como um material de iniciação à leitura rítmica, sua análise apresenta uma abordagem baseada no desenvolvimento da sensibilidade musical, contribuindo para o ensino do ritmo como um elemento musical e não somente aritmético.

José Eduardo Ciochi Gramani (1944-1998) foi violinista, rabequeiro, compositor, professor e pesquisador. Teve uma intensa atuação como músico e intérprete, tendo atuado entre 1976 e 1984 como concertino e spalla da Orquestra Sinfônica Municipal Campinas, além de criar e integrar diversos grupos instrumentais de música antiga e música popular como a Orquestra Barroca de Campinas, o Grupo Anima, o Trem de Cordas, a Orquestra Oficina de Cordas e o Trio Bem Temperado. Desenvolveu pesquisas sobre rabecas artesanais brasileiras e na área de educação musical sobre rítmica. Seu trabalho pedagógico foi influenciado inicialmente pelas ideias de Dalcroze através do contato com Maria Amália Martins na Fundação das Artes de São Caetano, em 1970, onde foi professor de rítmica e música de câmara. De 1980 a 1998 atuou como professor de rítmica no curso de música da Unicamp, período no qual deu continuidade ao desenvolvimento de sua

¹⁴ Conforme abordado no início deste capítulo, observamos no século XIX o predomínio do ensino musical voltado para o desenvolvimento técnico do músico com base em uma abordagem racional adotada no período.

proposta de estudo da rítmica e publicou os livros *Rítmica* e *Rítmica Viva*, em 1988 e 1996 respectivamente (GRAMANI; CUNHA, 2016).

O livro *Rítmica* foi elaborado com base nos trabalhos desenvolvidos por Gramani no campo da pedagogia rítmica desde 1970. Antes de ser editado em 1988 pela Editora Perspectiva, já circulava uma versão do livro editada pelo autor em 1985, produzida pela Minaz Produtora de Arte, de Ribeirão Preto. Porém, algumas partes do material, como as *Séries*, as *Estruturas de pulsação* e as *Leituras com ostinato rítmico*, já circulavam através de apostilas e exercícios soltos desde 1981 entre alunos da Unicamp e alunos dos festivais de música nos quais Gramani lecionava rítmica¹⁵.

Gramani propõe o estudo do ritmo com base na compreensão deste como um fenômeno contrapontístico, ou seja, de linhas independentes que caminhando no mesmo sentido formam um todo em que cada voz mantém sua autonomia. O material é dividido em séries de exercícios para o estudo em ordenação livre, ou seja, não seguem uma graduação de dificuldade e são independentes. Os exercícios propostos exploram a contraposição de elementos rítmicos irregulares a sequências rítmicas regulares. Dessa forma, é difícil medir as durações usando somente medidas aritméticas e torna-se necessário o uso da sensibilidade musical agregada ao raciocínio aritmético para a realização musical dos exercícios, conforme indica o autor. Os exercícios são precedidos por um texto explicativo, apresentando a ideia e a construção da série, seguido por uma proposta de estudo com possíveis variações. A execução sugerida abrange diversas formas como, por exemplo, uso da voz, bater com as mãos (em alguns casos diferenciando punho e ponta), bater com os pés, reger e uso de instrumento.

Com a finalidade de aprimorar a sensibilidade rítmica (GRAMANI, 1992), são propostos os seguintes grupos de exercícios: a) séries rítmicas contrapostas a ostinatos, b) decodificação de células rítmicas em estruturas de pulsações e contraposição a marcações regulares em subdivisões diferentes, c) motivos rítmicos em compassos 5 e 7 contrapostos à marcação de tempo regular, d) exploração da subdivisão binária em contraposição à subdivisão ternária, e) exploração da subdivisão ternária em contraposição à subdivisão quaternária, f) alternância de

¹⁵ Dados obtidos através da pesquisa de FIAMINGHI, L. H. *O (anti-)método de rítmica de José Eduardo Gramani: uma proposta para o equilíbrio entre o sensorial e o racional*. Opus, v. 24, n. 3, p. 92-119, set./dez. 2018.

compassos contraposta a movimentos regulares e g) “melodias” rítmicas contendo mudanças de compasso contrapostas a ostinatos rítmicos. Também é sugerido o uso de inversão das vozes, de forma que a execução não fique condicionada. Gramani busca constantemente que a execução tenha um sentido musical, propondo uma abordagem em que as vozes não sejam subordinadas, mas sentidas de forma independente, cada qual com sua característica, acontecendo paralelamente.

4.3.2. DISCUSSÃO SOBRE MATERIAIS DE LEITURA RÍTMICA NÃO LÚDICOS

A análise de um material de leitura rítmica pode demonstrar, além de conteúdos e exercícios, outros aspectos implícitos e também determinantes em uma obra. É possível observar que as concepções sobre ritmo de cada autor, como fruto de um contexto histórico e das práticas de ensino de cada época, determinam escolhas que se refletem nas propostas pedagógicas dos materiais. A perpetuação de uma forma de ensino da leitura rítmica ou sua contestação dependem do contexto e da forma de compreender a música e seus processos de aprendizado. O conceito de música, o modo de pensar sua interpretação, a função atribuída à escrita e leitura musical, o que representa o ritmo e como ele se articula aos outros elementos musicais são aspectos que, conjuntamente, podem definir uma compreensão da música em dimensões mais complexas ou mais superficiais. Já a forma de pensar sobre o desenvolvimento do aprendizado pode conduzir tanto a uma abordagem racional e fragmentada dos elementos musicais quanto a uma proposta mais integradora dos elementos ao discurso musical.

Considerando a mudança de paradigmas sobre o desenvolvimento dos processos de aprendizado, a análise dos materiais a partir de uma leitura contextualizada nos permite delinear princípios e ideias dos autores. Dessa maneira, a qualificação de cada material torna-se um aspecto relativo, pois sua interpretação só é possível de forma contextualizada. Assim, iniciamos a discussão sobre diferentes materiais de leitura rítmica, lúdicos e não lúdicos, buscando estabelecer paralelos que nos permitam compreender as contribuições de cada proposta para a

educação musical. Para tal, abordaremos a seguir alguns aspectos analisados nas propostas de Pozzoli e Gramani.

O primeiro aspecto que destacamos na análise dos materiais de Pozzoli e Gramani é a concepção de ritmo. Pozzoli aborda o ritmo a partir de sua dimensão matemática, enfatizando a compreensão das relações de proporção entre as figuras e de subordinação dos tempos ao compasso. Para isso, propõe a abordagem teórica como etapa anterior à execução rítmica e ao estudo do ritmo, assim como da melodia e da harmonia, de modo dividido e não integrado a um discurso musical. Nesse sentido, sugere a divisão do ensino do ditado em três partes: ditado rítmico, ditado melódico e ditado harmônico. Opondo-se a essa concepção, Gramani propõe que o ritmo seja abordado como um elemento musical composto por outras dimensões além da métrica, abrangendo sua compreensão como uma ideia musical que também expressa caráter, respiração e frases, entre outros aspectos.

É possível observar que as diferentes abordagens dessas propostas de ensino se relacionam diretamente à forma como cada autor compreende o elemento rítmico e seus processos de aprendizado. A proposta de Pozzoli parte da ideia de um entendimento racional do ritmo, baseando-se na abordagem teórica e na realização de exercícios de repetição e automatização desvinculados de um contexto musical. Já o material de Gramani, considerando o entendimento cognitivo de maneira integrada à experiência corporal, busca desenvolver o raciocínio aritmético agregado ao uso da sensibilidade musical através de exercícios pensados como propostas para a exploração prática da independência de ideias rítmicas.

Considerando as ideias expostas, podemos articular alguns aspectos da atividade lúdica ao uso desses materiais, estabelecendo novas reflexões e criando outras possibilidades de leitura coerentes com o contexto atual. Com base nas ideias sobre a relação entre jogo e aprendizado da perspectiva histórico-cultural, destacamos a importância do contato com a linguagem musical de formas variadas. Sendo assim, podemos propor que a prática dos exercícios de Pozzoli preceda sua abordagem teórica, privilegiando em uma primeira etapa a exploração dos elementos rítmicos. As possibilidades de vivências rítmicas também podem ser ampliadas através do uso tanto das séries completas de exercícios quanto de excertos, usados como sequências rítmicas mais curtas. Assim como na proposta de Gramani, também podem ser exploradas outras formas de execução como o uso de

palmas, pés, sons corporais e instrumentos, indo além da sugestão original de execução vocal.

Em seu material pedagógico, Pozzoli e Gramani também revelam concepções distintas sobre o processo de aprendizado. A abordagem de Pozzoli evidencia uma compreensão do aprendizado como um processo relacionado principalmente à dimensão cognitiva ou racional do indivíduo. Nesse modelo, o aprendizado ocorre através do acúmulo e da sobreposição de conhecimentos transmitidos do professor para o aluno e os conteúdos são divididos em partes e organizados segundo uma única ordem de apresentação. Em contrapartida, Gramani propõe um processo de aprendizado baseado na integração da dimensão corporal e da dimensão cognitiva. Ressalta a necessidade de conhecer o aluno, considerando suas experiências anteriores e a individualidade de cada sujeito. Dessa forma, sugere que o aprendizado ocorra a partir da interação entre professor e aluno, seguindo um percurso determinado pelas necessidades decorrentes do processo.

Nesse sentido, considerando a mediação social como um fator determinante para o processo de aquisição da linguagem musical, podemos sugerir uma leitura do material de Pozzoli com base na compreensão do aprendizado como um processo interativo e não de transmissão direta de conhecimentos. Dessa maneira, os conteúdos podem ser organizados e divididos a partir das experiências anteriores dos alunos, sem necessariamente seguir uma ordem padronizada ou pré-estabelecida. Por exemplo, se o aluno já conhece um padrão rítmico da oitava série, esta pode ser tomada como ponto de partida do trabalho sem que seja preciso ter passado por todas as séries anteriores para se chegar naquela que contém um elemento familiar ao aluno.

A interação entre os alunos e o professor também é fundamental no contato com a música, possibilitando através de trocas e interferências avanços no desenvolvimento musical que não ocorreriam espontaneamente, conforme discutimos na categoria interação cooperativa. Assim, a prática em grupo pode ser integrada à proposta de Pozzoli através do estímulo à leitura e à execução dos exercícios coletivamente. A realização em conjunto pode ser proposta de diversas maneiras, com todos executando o exercício inteiro ou dividindo-se os alunos em grupos e alternando a execução por trechos ou compassos. O modo de execução

também pode ser variado, com todos realizando o exercício do mesmo modo, como por exemplo, batendo palmas ou cantando, ou atribuindo diferentes maneiras de realização para cada grupo de alunos, como por exemplo, um grupo usa palmas e outro grupo a voz. Dessa forma, a sugestão original de execução vocal pode ser ampliada para outras formas como o uso de palmas, pés, sons corporais e instrumentos, criando múltiplas possibilidades de exploração do ritmo.

Podemos perceber que cada material apresenta e organiza o ensino do ritmo de uma maneira com base em diferentes ideias sobre o processo de aprendizado. Em seu material, Gramani busca desenvolver a percepção do elemento rítmico sem perder a completude do discurso musical. Destaca que a capacidade de saber medir a duração dos sons é importante para uma execução correta do ritmo, porém é necessário que a leitura possibilite a interpretação e a transmissão de uma ideia musical, extrapolando o aspecto aritmético do ritmo. Nesse sentido, propõe exercícios que visam explorar o aspecto rítmico conferindo-lhe um sentido musical. Ao apresentar a ideia e a construção das séries ou exercícios, seguida por uma proposta de estudo e possíveis variações, o autor sugere que o aluno faça escolhas sobre a ordenação e as formas de realizar os exercícios, integrando-o como um sujeito ativo no processo de aprendizado.

Já Pozzoli propõe um estudo baseado na dissociação da música em seus elementos, como ritmo, melodia e harmonia, partindo do pressuposto que a percepção do discurso musical está relacionada ao estudo prévio de cada um de seus aspectos, conforme a abordagem associacionista discutida na categoria criatividade do capítulo anterior. Justifica a necessidade de divisão do ensino “a fim de que o aluno, exercitado primeiramente em cada parte, possa estar em condição de perceber o discurso musical, quando se lhe apresente, em sua forma complexa”(POZZOLI, 1983, p.8). Sendo assim, seu material visa desenvolver a habilidade rítmica isoladamente, através de exercícios que fragmentam o conteúdo em uma ordem e um formato de execução pré-determinados. Dentre as sugestões de execução privilegia-se o uso da voz ao de instrumentos. De acordo com essa ideia, ao final desse processo espera-se que o aluno esteja apto a reintegrar os conceitos resultando em uma compreensão mais complexa do discurso musical.

Essa proposta pode ser interpretada segundo uma abordagem menos fragmentada buscando, assim como o material de Gramani, a integração do estudo

rítmico a um discurso musical. Por exemplo, podem ser criadas outras linhas de acompanhamento ou vozes, ampliando a exploração e a percepção das sequências rítmicas dos exercícios em relação a um contexto musical, de maneira menos isolada. As sequências rítmicas também podem ser intercaladas em determinados compassos por ostinatos ou improvisações, compondo discursos musicais mais complexos. Além disso, as séries podem servir como base para a elaboração de outras sequências rítmicas, como por exemplo, a partir da seleção de determinadas partes. A criação pode possibilitar novas leituras dos exercícios originais, colaborando para a atribuição de sentido musical às interpretações assim como a participação ativa dos alunos no contato com a linguagem musical. Ao possibilitar a realização de escolhas, como o estudo dos exercícios segundo outras ordenações de acordo com a necessidade e o contexto, como na proposta de Gramani, além das variações coletivas de realização e da leitura dos exercícios também como um espaço de criação, o aluno pode assumir uma posição mais interativa no processo de apropriação do ritmo como parte da linguagem musical.

A concepção sobre o fazer musical e a forma de compreender os elementos da música se revelam nas propostas pedagógicas através da escolha dos conceitos abordados assim como da forma de apresentá-los e organizá-los. A maneira como cada autor pensa sobre o processo de aprendizado e compreende a música influi diretamente nas escolhas envolvidas na elaboração de seu método, apresentando dados que nos permitem apreender o pensamento e as concepções de um período. A interpretação dessas propostas pedagógicas pode fornecer subsídios para a ampliação ou reflexão sobre determinados conceitos, permitindo que o educador possa se apropriar dessas ideias adaptando-as de acordo com seu contexto. Sendo assim, buscamos apresentar algumas possibilidades de leitura das propostas pedagógicas selecionadas, discutindo também possíveis articulações com aspectos da atividade lúdica no processo de aprendizado da leitura rítmica.

Enfatizamos, com essa reflexão sobre materiais com propostas não lúdicas, que os aspectos relativos ao desenvolvimento discutidos nesse trabalho a partir de atividades com jogos são questões que precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas independentemente de quais materiais temos em mãos. Não entendemos que os jogos sejam o único caminho possível, apenas tentamos deixar

claro que, potencialmente, eles se constituem como um caminho bastante interessante e promissor do ponto de vista das questões aqui destacadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de jogos no ensino de leitura musical tem um grande potencial pedagógico. Conforme vimos, o jogo é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança e está intimamente articulado a aspectos como a motivação, as interações sociais, a autorregulação e a evolução do pensamento abstrato, tornando-se um espaço privilegiado de aprendizado. Constituído como um fenômeno social é como parte da cultura que o jogo vai sendo assimilado em um processo de interação constante entre o meio e a criança.

É nesse contexto social e cultural, pressuposto pelo jogo, que este se configura como um lugar de experiências e suporte para o aprendizado. Em relação à música, as interações entre os participantes e a mediação da linguagem musical promovidas através da vivência e experimentação de elementos musicais presentes nos materiais dos jogos, como cartelas, cartões e fichas, além do contato e da exposição aos símbolos, conceitos e ao vocabulário específicos da música, colocam o jogo como uma situação propícia ao desenvolvimento da leitura musical.

Nesse sentido, o jogo constitui-se como uma atividade essencial ao desenvolvimento, indo além de um recurso recreativo ou um facilitador didático. Porém, sua inclusão em uma proposta pedagógica não garante a exploração de seu potencial em relação ao desenvolvimento musical do aluno, pois para isso também é necessário o abandono de antigos paradigmas sobre jogo e educação. Para que seu uso não se limite a uma abordagem superficial é preciso superar tanto uma ideia de jogo como um processo espontâneo e natural de aprendizado, quanto uma visão de educação como um processo de transmissão de conteúdos. É através de uma abordagem pedagógica baseada no aprendizado como um processo interativo de relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, no caso a linguagem musical, que o jogo pode se constituir como uma atividade significativa para o desenvolvimento da leitura musical.

A liberdade e a não seriedade configuram o jogo como um espaço de experiências privilegiado em relação ao cotidiano e isento de consequências reais tornando-o, nesse sentido, um lugar de aprendizado em potencial. Já a constante interação envolvida entre o meio e a criança na situação lúdica coloca em destaque

a atuação do educador. Os indivíduos, as ações e os objetos materiais do meio detêm potencialidades que podem emergir ou permanecer latentes de acordo com as interações do aluno com o meio. E é nesse contexto que o educador pode agir através da mediação entre os elementos musicais e os alunos, promovendo avanços que não ocorreriam espontaneamente. Assim, a intervenção é fundamental e necessária em uma situação de aprendizado, conforme discute Vigotski (2007a), mas não no sentido de definir e controlar previamente a atuação do educador, mas de que este possa interagir com os alunos realizando intervenções a partir da observação constante dos mesmos.

Dessa forma, o jogo também pode ser um espaço de criação musical, de manifestação de escolhas e de realização de improvisos indo além do reforço e da reprodução acrítica de modelos. Além disso, o jogo permite a inclusão de todos contemplando uma multiplicidade de possibilidades musicais através do contexto lúdico. Assim, o aluno pode se colocar como um sujeito ativo em um processo de apropriação musical marcado por uma intensa vivência da linguagem musical. Nesse sentido, com base nas ideias de Brougère e Kishimoto discutidas no primeiro capítulo, acreditamos que é possível pensar em um aprendizado significativo a partir da atividade lúdica, equilibrando a manutenção de características do jogo como a liberdade e o espaço aberto à experiências com a atuação do educador.

A perspectiva histórico-cultural aborda a relação entre jogo e aprendizado como um aspecto de grande influência no desenvolvimento da criança, fornecendo subsídios teóricos para a reflexão proposta nessa pesquisa sobre a importância da atividade lúdica na educação musical a partir de aspectos sociais e culturais. A construção de uma discussão a partir dessa perspectiva teórica possibilita que a visão de jogo como uma atividade fútil e sem valor educativo possa ser superada, e a inclusão de atividades lúdicas em propostas pedagógicas de ensino de leitura musical possa ser valorizada e explorada para além de um recurso recreativo, contribuindo de forma significativa para o processo de desenvolvimento da criança.

O estudo dos processos de desenvolvimento e aprendizado do ser humano e dos elementos articulados a esse, como a atividade lúdica, nos levam a uma compreensão mais profunda e complexa do indivíduo. Nesse sentido, é possível pensar no desenvolvimento de modo menos fragmentado, como um processo único e influenciado por diversas vivências do indivíduo. Dessa forma,

acreditamos que a relação entre jogo e educação musical não só é possível como contribui para que possamos conceber uma abordagem do ensino musical que considere as especificidades dos processos de aprendizado do ser humano. Assim, a partir dos estudos e reflexões desenvolvidas esperamos que esse trabalho possa iluminar alguns pontos das questões levantadas além de suscitar novas discussões, para que dessa maneira possamos promover novos avanços no ensino de leitura e na educação musical.

REFERÊNCIAS

ARMELIATO, Edgar. *Jogos computacionais na educação: uma aplicação ao ensino de música*. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) - Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Unicamp, 2011.

ANNUNZIATO, Vânia Ranucci. *Jogando com os sons e brincando com a música*. São Paulo: Paulinas, 2003.

BONA, Melita. Carl Orff: Um compositor em cena. In: MATEIRO, TERESA; ILARI, BEATRIZ; *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 125-156.

BONA, Paschoale. *Método completo para divisão musical*. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. Rev. técnica e versão brasileira: Gisela Wajskop. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19-32.

CAREGNATO, Caroline. Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino de ritmo?. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, p.76-88, jan. 2009.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p.35-43, mar. 2009.

ELKONIN, Daniil Borisovich. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FICHEMAN, Irene Karaquilla et al. Portal EduMusical: telemática aplicada à educação musical. In: SBIE 2004: diversidade e integração – desafios para a telemática na educação. Manaus: SBIE/SBC, 2004. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/indez.php/sbie/article/view/351/337f>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

FURLAN, Lenita Portilho. *Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano: um diálogo com a psicogênese da língua escrita*. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi; SANTIAGO, Patrícia Furst. *Piano-brincando: atividade de apoio ao professor*. Belo Horizonte, 1993, v. 1.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 19-28, set. 2009.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 91-99, set. 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: *Cadernos CEDES*, 3. Ed., Campinas, v. 24, 2000, p. 21-29.

GRAMANI, Daniella; CUNHA, Glória Pereira. José Eduardo Gramani: rítmica do Gramani – a consciência musical do ritmo. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2016. p. 183-206.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica*. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1992.

GUBA, Egon Gotthold; LINCOLN, Yvonna Sessions. *Effective Evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1981.

HIGUCHI, Márcia Kazue Kodama. A contribuição da neurociência na questão da memorização no aprendizado pianístico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 111-118, mar. 2005.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução J. P. Monteiro. São Paulo: Editora da USP, 1971.

KASHIMA, Rafael Keidi. *A função e o desenvolvimento do jogo didático nos ensaios de coros infantis*. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Unicamp, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. *Revista Pro-Posições*, São Paulo, v.6, n.2, p. 46-63, jun. 1995.

_____. *O Jogos e a Educação Infantil*, São Paulo: CENGAGE Learning, 1994.

LEAL, Hozanan Santos; MADUREIRA, José Rafael. Rítmica Dalcroze e o cancionero infantil: reflexões e possibilidades de sensibilização corporal e musical. *Pensar a Prática* (ONLINE), v. 20, p. 365-372, 2017.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva (Org.). *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas: Ed. Mercado das Letras, 2018.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 6. Ed., São Paulo: Ícone / USP, 1998, p. 119-142.

LOPES, Cintia Thais Morato. *O processo de aquisição da leitura da notação do parâmetro altura: Um estudo*. 1993. 227 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 6. Ed., São Paulo: Ícone / USP, 1998, p. 143-189.

MARES GUIA, Rosa Lúcia; FRANÇA, Cecília Cavaliere. Jogos no desenvolvimento psicológico e musical. *Revista Música Hoje*, Belo Horizonte, v.8, p. 31-40, 2002.

_____. *Jogos pedagógicos para educação musical*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz; *Pedagogias em educação musical*, Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 25-54.

MATTE, Ana Cristina F. Ler/escrever ritmos: a análise psicolinguística de uma experiência com crianças. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 7-16, 2001.

MIRANDA, Paulo César Cardozo de. *Jogos e brincadeiras na cultura escolar: uma perspectiva complexa e sistêmica da prática musical em escola de São Paulo*. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2012.

MORAIS, Daniela Vilela. *O material concreto na educação musical infantil: uma análise das concepções docentes*. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

MOURA, Ieda; BOSCARDINI, Maria Teresa; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, Martha Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219-248.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, 3. ed., p. 38-51, 2000.

POZZOLI, Ettore. *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical: partes I e II*. São Paulo, SP: Ricordi Brasileira, c1983.

PROTÁSIO, Nilceia. O solfejo na abordagem pedagógica de Edgar Willems e as propostas de Solfège-cours élémentaire. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 43, p. 44-61, jul./dez. 2019.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. Iniciação a leitura musical no piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 43-54, set. 2003.

_____. *Piano 1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura Ltda., 2001.

RISARTO, Maria Elisa Ferreira. *A leitura à primeira vista e o ensino de piano*. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2010.

SADIE, Stanley (Ed.). *The New Grove dictionary of music and musicians*. v. 20, 2. ed. New York, NY: Grove, c2001.

SAMPAIO, Marcelo Almeida; SANTIAGO, Patrícia Furst. Leitura à primeira vista ao piano: uma análise de métodos de ensino. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/3971>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane; GERLING, Cristina Capparelli. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9. p. 29-41. set. 2003.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O biológico e o cultural na música. *Revista Digital Art&*, N.9, Abril/2008. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-09/trabalhos/18.htm>.

ŠEVČÍK, Otakar. Método de Violino para Principiantes opus 6. Londres: Bosworth, 1901.

SWANWICK, Keith. Princípios de educação musical. In: SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 56-79.

TAFFANEL, Paul ;PHILIP, Gaubert. *Méthode Complete de Flûte*. Paris: Leduc, 1958.

VALLADÃO, Mário Francisco de Farias. *O Coralito Mackenzie e a contribuição dos jogos e brincadeiras musicais para crianças em processo de musicalização*. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

_____. *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad.: José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Trad.: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (trad. de Zoia Prestes). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 8, p. 22-36, abril/2007b.

ANEXO - Descrição dos jogos dos capítulos três e quatro do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de MARES GUIA, R. L. e FRANÇA, C. C.

CAPÍTULO TRÊS

Jogo n.1: Chiclete com Pipoca

O objetivo do jogo é a execução de gráficos sonoros com sons curtos e sons longos sem medida proporcional. O jogo é composto por cartões com linhas e pontos de tamanhos variados representando sons longos e sons curtos. Esse jogo se inicia com a apresentação de cada cartão, que deve ser interpretado vocalmente ou com instrumentos pelos alunos, e em seguida o professor executa alguns cartões para reconhecimento pelos alunos. É sugerido pelas autoras que se passe então a uma etapa de exploração de parâmetros sonoros como andamento, intensidade e timbres, alturas e texturas para, em seguida, expandir essa etapa para a estrutura formal, usando contraste, variação, retrogradação e unidade na formação de sequências de cartões. Ao final, sugere-se uma discussão dos resultados com os alunos.

Jogo n.2: Bingo de Curto e Longo

O objetivo do jogo é o reconhecimento de sequências de sons curtos e sons longos. O jogo é composto por cartelas com várias casas contendo sequências de sons curtos e longos e peças para marcar. As cartelas são distribuídas para os jogadores que devem marcar as casas que corresponderem ao que for cantado pelo professor a cada rodada. O jogo se encerra quando todos completarem suas cartelas.

Jogo n.3: Jogo de Cartões com Dado

O objetivo do jogo é a execução de estruturas rítmicas. O jogo é composto por cartões com estruturas rítmicas numerados no verso, agrupados em séries de seis cartões para cada nível de dificuldade, e um dado. São sugeridas cinco formas de realização alternando diferentes modos de execução dos ritmos e da pulsação com palmas, pés, canto e instrumento. As sugestões são cantar e bater

o ritmo com palmas, cantar o ritmo e bater a pulsação com palmas, bater a pulsação com os pés e o ritmo com palmas, bater a pulsação com uma das mãos e o ritmo com a outra, cantando junto e realizar a estrutura rítmica em um instrumento. Inicia-se o jogo escolhendo uma das séries de cartões, dispendo-os com a face virada para baixo na mesa e os números voltados para cima. O jogador sorteia o cartão com o dado e executa a estrutura rítmica do cartão de acordo com uma das sugestões. Após a realização, os cartões são dispostos formando uma sequência para ser executada ao final do jogo. As autoras sugerem que as realizações também explorem variações de andamento, intensidade, registro, timbre e outros aspectos interpretativos.

Jogo n.4: Jogo da Troca

O objetivo do jogo é o reconhecimento visual e auditivo de padrões rítmicos na formação de estruturas rítmicas. O material do jogo é composto por "cartões-ritmo" contendo, cada um, o padrão rítmico correspondente a um pulso (que nessa etapa é igual a uma semínima) e "cartões-pulso" com uma semínima, referente à representação de um pulso. Após serem selecionados os "cartões-ritmo" que farão parte da rodada são dispostos cinco "cartões-pulso" sobre a mesa e o jogo se inicia. O professor executa uma sequência rítmica formada pelos padrões rítmicos dos cartões escolhidos e convida os jogadores a repetir o que foi cantado com voz e palmas. Um dos jogadores deve montar a sequência cantada com os "cartões-ritmo" acima dos cinco "cartões-pulso" formando uma estrutura rítmica. Se a estrutura rítmica formada corresponder ao que foi cantado, o professor avisa que cantará novamente a sequência alterando um dos padrões rítmicos ou um "cartão-ritmo". Após a identificação do padrão que foi trocado um dos jogadores substitui o cartão por aquele que corresponde ao que foi cantado. Esse procedimento se repete até que todos possam reconhecer e substituir os cartões.

Jogo n.6: Bingos Rítmicos

O objetivo do jogo é o reconhecimento auditivo e visual de padrões rítmicos formando uma estrutura rítmica. O jogo é composto por cartelas com várias casas contendo estruturas rítmicas e peças para marcar. As autoras propõem cinco níveis de dificuldade diferentes para cada grupo de cartelas. As cartelas são

distribuídas para os jogadores, que devem marcar as casas correspondentes ao que for cantado pelo professor a cada rodada. O jogo se encerra quando todos completarem suas cartelas. As autoras sugerem que após o término do jogo cada jogador execute uma estrutura rítmica de sua cartela para que os outros reconheçam.

Jogo n.7: Jogo do Par de pulsações

O jogo trabalha o reconhecimento da quantidade de pulsos em estruturas rítmicas. O jogo é composto por cartões com estruturas rítmicas apresentando de uma a cinco pulsações por cartão. Após embaralhar os cartões sobre a mesa, a cada rodada um jogador escolhe dois cartões e verifica se ambos contêm o mesmo número de pulsações formando um par. Caso não formem um par, os cartões são devolvidos e ficam expostos na mesa para que os próximos jogadores possam pegá-los para fazer pares, encerrando-se o jogo quando todos os pares forem formados.

Jogo n.9: Viagem de Trem

O objetivo do jogo é o reconhecimento do número de pulsações das estruturas rítmicas visando a preparação para a apresentação de compassos simples. O jogo utiliza cartões com estruturas rítmicas variadas que somem duas, três, quatro ou cinco pulsações e quatro cartões com a figura de uma locomotiva, sendo cada uma para a representação um compasso (binário, ternário, quaternário e quinário). As quatro locomotivas são colocadas sobre a mesa e os jogadores escolhem qual puxará os cartões (vagões) com determinado número de pulsações. Os cartões com estruturas rítmicas são colocados em um monte, virados para baixo. Cada jogador retira um cartão do monte e após verificar o número de pulsações deve colocá-lo ao lado da locomotiva correspondente. O procedimento é repetido até todos os cartões acabarem.

É sugerido que ao término dessa etapa o professor realize uma das sequências de cartões com estruturas rítmicas para que os alunos reconheçam qual trem foi escolhido. Em seguida, os alunos executam este trem, usando voz, palmas ou instrumentos, buscando uma realização fluente e musical, como colocado na proposta. Além dessas sugestões, as autoras trazem a ideia de que os alunos

escolham locais de destino para os trens, como por exemplo, o trem binário ir para o Pantanal, o ternário para São João Del Rey, o quaternário para o Japão e o quinário para Paris.

Jogo n.10: Cartela de Compassos Simples

O objetivo do jogo é a associação de estruturas rítmicas às formulas de compasso correspondentes. O jogo é composto por cartelas com duas colunas, sendo uma com fórmulas de compasso escritas com a figura da semínima no denominador e a outra coluna em branco, fichas de compasso com as fórmulas $2/4$, $3/4$, $4/4$ e $5/4$ e fichas com estruturas rítmicas variando de duas a cinco pulsações. Cada jogador retira uma ficha de ritmo e verifica se corresponde a um dos compassos de sua cartela. Caso corresponda, ele pode pegar uma ficha de compasso para colocar sobre a fórmula correspondente ou descartá-la caso não sirva para que os outros possam pegá-la. O jogo termina quando todas as cartelas estiverem preenchidas.

Jogo n.11: Jogo do Par de Figuras e Pausas

Este jogo tem como objetivo a associação entre figuras rítmicas, pausas e seus respectivos nomes. O jogo é composto por fichas com as figuras rítmicas (de breve à semifusa), fichas com as pausas e fichas com os nomes das figuras. É sugerido que sejam escolhidos dois grupos de fichas para cada jogo, resultando na combinação de figuras e nomes, figuras e pausas ou nomes e pausas, conforme indicado pelas autoras. Após selecionar os grupos de fichas do jogo o professor coloca os dois montes com as faces viradas para baixo e um jogador retira uma ficha de cada monte. Caso não seja formado um par (ex.: pausa e figura rítmica), as fichas devem ficar na mesa e o próximo jogador deve tirar uma ficha para tentar formar um par. Caso um par seja formado, a ficha do primeiro jogador é comprada,. Caso contrário, o jogador pode tirar uma ficha do outro monte e confere se será possível formar outro par. Caso não seja formado nenhum par, o jogador ficará com as fichas e tentará formar os pares em sua próxima jogada. O jogo prossegue com a condição de que cada jogador possa comprar apenas duas fichas por jogada e se encerra quando todos os pares forem formados.

Jogo n.15: Jogo das Cartelas Compostas

O objetivo do jogo é o reconhecimento de pulsações em compassos compostos. O jogo é composto por fichas com padrões rítmicos e cartelas com três, quatro e cinco colunas com diferentes distribuições de espaços em branco e espaços preenchidos com uma semínima pontuada. As cartelas são distribuídas para os participantes e o professor realiza uma sequência rítmica que deve ser escrita com as fichas preenchendo as cartelas. O jogo se encerra quando todos os alunos tiverem preenchidos suas cartelas.

Jogo n.18: Montagem Composta

O objetivo do jogo é o reconhecimento da quantidade de pulsações compostas das estruturas rítmicas e sua associação às fórmulas de compasso correspondentes. O jogo utiliza cartões com estruturas rítmicas em compasso composto contendo de duas a cinco pulsações e cartões com as fórmulas de compasso $6/8$, $9/8$, $12/8$ e $15/8$. Os cartões das fórmulas de compasso são dispostos na mesa e os cartões com estruturas rítmicas são colocados em um monte, virados para baixo. A cada rodada um jogador retira um cartão do monte e deve colocá-lo ao lado da fórmula de compasso correspondente formando uma sequência de cartões para cada fórmula de compasso. Após acabarem os cartões, é sugerido que o professor cante uma das sequências formadas para que os alunos reconheçam. Em seguida a sequência deve ser interpretada pelos alunos com voz, palmas ou instrumentos.

CAPÍTULO QUATRO**Jogo n.2: Dominó de Figuras e Números**

O objetivo do jogo é a associação entre figuras e seus números. Este dominó é composto por cartões divididos ao meio contendo as figuras de um lado e os números correspondentes às figuras do outro. São distribuídos quatro a cinco cartões por jogador e o restante fica em um monte virado para baixo. Um cartão é sorteado para iniciar o jogo e os jogadores devem posicionar os cartões combinando as extremidades de acordo com a correspondência entre as figuras e os números. O

jogo acaba quando todos estiverem sem nenhum cartão ou quando não houverem mais possibilidades de combinação.

Jogo n.3: Tri-Memória de Matemática

O objetivo do jogo é a associação entre figuras, pausas e números. O jogo utiliza fichas com figuras rítmicas, fichas com pausas e fichas com os números correspondentes, sendo que cada tipo de ficha deve ser de uma cor diferente. As fichas ficam agrupadas com as faces viradas para baixo e os jogadores retiram uma de cada tipo por rodada para formar um trio. Se as fichas não formarem um trio, devem ser viradas para baixo novamente. Se formarem um par, a ficha que não corresponde fica disponível na mesa para os outros jogadores, que podem tentar tirar as fichas restantes para formar um trio. O jogo termina quando todos os trios forem formados.

Jogo n.4: Figuras na Janela

O objetivo do jogo é a associação entre figuras rítmicas, seus nomes, pausas e números. É composto por oito cartelas com quatro espaços (janelas), cartões com figuras, cartões com pausas, cartões com números e cartões com os nomes das figuras. Os cartões devem ser embaralhados e cada jogador recebe uma cartela para completar com os cartões correspondentes a uma figura, determinada pelo primeiro cartão que o jogador pegar. Quando o segundo jogador pegar um cartão, deve conferir se este não pertence à cartela de outro colega antes de colocá-lo na sua cartela. Caso contrário, coloca o cartão na mesa para que seja selecionado pelo jogador que tiver a cartela correspondente. O jogo termina quando todos tiverem preenchido suas cartelas.

Jogo n.5: Jogo do Pastel

O objetivo deste jogo é a apresentação das relações de dobro e metade entre as figuras. É composto por oito cartões redondos com as figuras rítmicas da breve à semifusa em cada e oito pares de cartões em forma de semicírculo, com as figuras correspondentes às metades das figuras dos cartões redondos. Os cartões redondos são distribuídos e os cartões em forma de semicírculo ficam dispostos com as faces viradas para baixo na mesa. Dois cartões são virados e se algum deles

corresponder à metade da figura do cartão redondo deverá ser colocado sobre este cartão. Caso contrário, deve ser devolvido para mesa com a face virada para baixo no mesmo lugar onde estava. O jogo termina quando todos os pares forem encontrados.

Jogo n.7: Mudança de Pulsação

O objetivo deste jogo é o reconhecimento de estruturas rítmicas escritas com diferentes figurações. O jogo é realizado com fichas de figuras rítmicas e suas pausas. O professor realiza uma estrutura rítmica que deve ser escrita considerando a figura que um dos jogadores escolhe como unidade de tempo. Após a primeira sequência ser escrita, outro jogador deve montar a mesma sequência usando outra figura como unidade de tempo, mantendo a relação proporcional entre os valores. O procedimento é repetido até que todos tenham escrito uma sequência. Ao final, é sugerido que os jogadores realizem as estruturas rítmicas com variações de andamento de acordo com a unidade de tempo.

Jogo n.8: Jogo da Equivalência

O objetivo do jogo é associar diferentes figurações para a mesma estrutura rítmica. O jogo tem dois cartões de cores diferentes para cada estrutura rítmica, sendo cada um escrito com uma unidade de tempo diferente. A unidade de tempo é sempre representada pela primeira figura do cartão. Os cartões são separados em dois montes de acordo com a cor e um dos montes é distribuído entre os jogadores. A cada rodada, um jogador retira um cartão do monte que ficou na mesa e confere se forma um par com um de seus cartões. Caso não forme um par, o cartão é devolvido para a mesa e fica exposto para que os outros jogadores possam pegá-lo. Quando todos os pares de cartões forem formados o jogo termina.

Jogo n.10: Jogo da Esperteza

O objetivo deste jogo é a percepção auditiva e o reconhecimento de estruturas rítmicas variando a unidade de tempo. O jogo é composto por cartões com estruturas rítmicas escritas com diferentes figurações, constituindo grupos de dois a quatro cartões para a mesma estrutura rítmica. A primeira figura de cada cartão é a unidade de tempo. Os cartões ficam expostos na mesa e o professor

canta várias vezes uma sequência rítmica, como os jogadores devem ir retirando os cartões correspondentes à sequência cantada. O jogador que tiver mais cartões vence o jogo. É sugerido que no final do jogo os cartões sejam interpretados utilizando voz, palmas ou instrumentos.

Jogo nº 13: Compassos na Janela

O objetivo do jogo é a associação entre fórmulas de compasso, compassos-chave e unidades de compasso. O jogo é composto por cartelas com três espaços indicando o preenchimento com a fórmula de compasso, o compasso-chave e a unidade de compasso cada um, além de cartões com fórmulas de compasso, cartões com compassos-chave e cartões com unidades de compasso. Cada jogador recebe uma cartela para completar com os cartões correspondentes, que são embaralhados. O primeiro cartão retirado definirá os demais para completar a cartela com a correspondência correta entre fórmula de compasso, compasso-chave e unidade de compasso. Quando for sorteado um cartão que não corresponde à cartela, o jogador deverá descartá-lo e este fica disponível para os outros jogadores. O jogo acaba quando todas as cartelas estiverem completas.

Jogo nº 14: Jogo de Formar Compassos

O objetivo do jogo é a formação de compassos com estruturas rítmicas variadas. O jogo é composto por fichas com numeradores das fórmulas de compasso, fichas de denominadores das fórmulas de compasso e fichas com figuras rítmicas e pausas avulsas, sendo que cada tipo de ficha é diferenciado por uma cor. As fichas com numerador e as fichas com denominador são separadas em dois montes com as faces viradas para baixo e as fichas com figuras rítmicas e pausas ficam expostas sobre a mesa. A cada rodada retira-se uma ficha de cada monte para formar uma fórmula de compasso. Deve-se então formar um compasso-chave seguido por um compasso com figuras de livre escolha.

Jogo nº 15: Jogo dos Compassos Variados

O objetivo do jogo é a associação de fórmulas de compasso a estruturas rítmicas variadas. O jogo utiliza cartões com estruturas rítmicas variadas e cartões com a figura de um barco, sendo que cada uma contém uma fórmula de compasso

diferente. Os barcos são colocados sobre a mesa e os cartões com estruturas rítmicas são colocados em um monte, virados para baixo. Cada jogador retira um cartão do monte e após verificar o número de pulsações deve colocá-lo ao lado do barco com a fórmula de compasso correspondente. O procedimento é repetido até todos os cartões acabarem. É sugerido que ao término do jogo o professor realize uma das seqüências de cartões com estruturas rítmicas de um barco para que os alunos reconheçam qual foi escolhido. Em seguida, os alunos devem executar este barco, usando voz, palmas ou instrumentos e buscando uma realização fluente e musical, conforme apontado na proposta.